



Universidad de Chile.  
Facultad de Ciencias Sociales.  
Departamento de Psicología.  
Magister de Psicología Educacional.

**EL APRENDIZAJE DE UN OFICIO: LAS EXPERIENCIAS DE  
JÓVENES QUE HAN PARTICIPADO EN EL PROGRAMA DE  
FORMACIÓN PARA EL TRABAJO DE SENCE.**

---

Tesis para optar al grado de Magister en Psicología Educacional

AUTORA: AMANDA GUAJARDO GUZMÁN.  
DIRECTORA DE LA TESIS: DRA. SONIA PÉREZ TELLO.

Santiago de Chile, 2017.

## Índice

<b>Resumen</b>	<b>3</b>
<b>1.- Introducción</b>	<b>4</b>
<b>2.- Marco Teórico</b>	<b>13</b>
<b>2.1- La experiencia y sus dimensiones.</b>	<b>13</b>
<b>2.2- Ser joven pobre en la urbe chilena.</b>	<b>18</b>
<b>2.3- Enseñanza, trabajo y oficio.</b>	<b>25</b>
<b>3.- Antecedentes Relevantes</b>	<b>31</b>
<b>3.1-Los Programas de Formación para el Trabajo dirigidos a jóvenes pobres.</b>	<b>31</b>
<b>3.2- La escuela de formación profesional en oficios de la Fundación Cristo Vive.</b>	<b>32</b>
<b>4.- Objetivos de la Investigación</b>	<b>33</b>
<b>5.- Marco Metodológico</b>	<b>34</b>
<b>5.1- Participantes.</b>	<b>35</b>
<b>5.2-Técnica para el levantamiento de la información.</b>	<b>37</b>
<b>5.3-Técnica para el análisis de la información.</b>	<b>38</b>
<b>5.4- Procedimiento.</b>	<b>39</b>
<b>6.- Análisis de Resultados</b>	<b>41</b>
<b>6.1- Análisis intra-caso.</b>	<b>41</b>
<b>6.2- Análisis inter-caso.</b>	<b>73</b>
<b>7.- Discusión de los Resultados</b>	<b>93</b>
<b>8.- Conclusiones</b>	<b>99</b>
<b>Referencias Bibliográficas</b>	<b>103</b>
<b>Anexos</b>	<b>108</b>

## Resumen

Los programas de capacitación laboral destinados a jóvenes de escasos recursos se vienen desarrollando hace más de veinte años en nuestro país. Estos han sido evaluados por parte de la institución gubernamental a cargo y algunos organismos internacionales desde sus resultados. Por otro lado, desde las ciencias sociales las investigaciones se han focalizado en los actores institucionales y sus prácticas predominantemente. Es válido preguntarse ahora ¿qué significados y sentidos adquiere esta experiencia para su beneficiario directo? ¿Qué relación establecen los y las jóvenes con el oficio aprendido? ¿Cómo incide esta acción educativa en el proceso de construcción de sí mismo de cada uno de ellos?

En el presente proyecto de investigación pretendemos abordar este programa de capacitación desde la mirada de las y los jóvenes de escasos recursos que durante estos años han aprendido un oficio a través de la capacitación ofrecida. Para ello nos planteamos como objetivo describir y analizar las experiencias de aprendizaje de dichos jóvenes con un diseño metodológico cualitativo de investigación, a través del estudio de cinco casos, y sobre la base de la información aportada por el uso de la entrevista en profundidad como técnica fundamental.

Luego, los principales hallazgos obtenidos en este estudio se relacionan con: 1-) La positiva valoración de los sujetos con respecto de la labor de los organismos capacitadores, plasmada principalmente en la relación con los docentes y en las actividades de aprendizaje, la cual es muy distinta de la valoración y significado que le dan a su experiencia en la fase práctica; 2-) Los significados construidos en torno a su oficio, donde la práctica y la teoría juegan un rol específico, y 3-) Los recursos que movilizan para cumplir con las exigencias del programa, construir sus aprendizajes y a sí mismos los y las jóvenes beneficiarias. Estos resultados nos permitieron elaborar conclusiones donde los significados y sentidos construidos por los y las jóvenes entrevistados nos permitieron aportar elementos para mirar los programas de capacitación laboral de SENCE con mayor amplitud y profundidad, contextualizándolos desde una mirada histórica a largo plazo.

## **1.- Introducción**

Con el retorno de los gobiernos civiles en el año 1990, el Estado chileno se dio a la tarea de diseñar una política específica para los sectores juveniles, cuyo propósito era buscar su integración al nuevo modelo de desarrollo nacional, especialmente de aquellos pertenecientes a los sectores más pobres (Gómez, 1996). Dentro de esta política, la capacitación laboral ocupó un lugar principal desde los inicios. Se trataba de preparar y habilitar a los jóvenes de escasos recursos para que se pudieran incorporar como fuerza de trabajo en el nuevo escenario de economía de mercado en expansión que se vivía en aquel entonces (Aguirre y Donaire, 1996).

Fue así como se modernizó un aparato de capacitación que había sido creado en la década de los ochenta, con el fin de refinar la articulación entre el Estado, el mundo empresarial y diferentes organizaciones sin fines de lucro que estarían encargadas de ejecutar las acciones de capacitación, respondiendo con éstas a las necesidades de diferentes rubros en el área de la producción y los servicios (Gómez, 1996). Si bien esta política de capacitación se enmarca dentro del sistema no formal de enseñanza y se diferencia de la educación técnica en nuestro país, sigue una línea histórica definida, donde el oficio es reservado como la opción de integración y ascenso social para los más pobres, reproduciendo así una vieja división entre el trabajo intelectual y manual, y el esquema de diferencias sociales y económicas imperantes (Quintana, 2010). Dentro de esta visión, el oficio es despojado de su potencial transformador y creativo, relegando su aprendizaje a una mera función instrumental, asociada a la posibilidad de acceder a un mejor ingreso económico como único indicador de mejoría y desarrollo. Se invisibiliza así su capacidad para producir riqueza material y social, de contribuir en la construcción de proyectos colectivos y mundos subjetivos a partir de la apropiación y el uso de saberes acumulados durante generaciones.

Es bueno recordar que en nuestro país los niños y jóvenes pobres se incorporaron más tarde a la institucionalidad escolar, y sus trayectorias dentro de ellas se diferencian a la de los jóvenes de otras clases (Salazar y Pinto, 2002). En este contexto histórico, es en la incorporación a las escuelas de artes y oficios que estos jóvenes depositan sus esperanzas de movilidad social, ligadas a la opción de incorporarse al mundo productivo industrial que toma cierto auge durante la primera mitad del siglo pasado (Castillo, 2014).

Lamentablemente, aquellos índices que dan cuenta de que son los jóvenes de los sectores socioeconómicos más bajos los que primero abandonan el sistema escolar y los que son más afectados por la cesantía, han permanecido a lo largo de las últimas décadas tanto en Chile, como en el resto del continente. Así lo consignan tanto el INJUV a través de su encuesta nacional (2012), como la OIT a través de sus estudios (2014). Estos datos han sido interpretados y conceptualizados por los organismos oficiales desde una perspectiva donde ser joven constituye una variable de vulnerabilidad etaria, lo cual se agrava si a ello se le agrega la condición de pobreza, la variable de género, ruralidad o baja escolaridad (Abdala, 2009).

Conscientes de que los jóvenes más pobres han recibido históricamente una educación precarizada, y que con ello sus posibilidades de desempeñar tareas de mejor calificación se han visto afectadas (convirtiéndose esto en un obstáculo para su desarrollo productivo), las políticas gubernamentales se concentraron en diseñar programas e incentivos para mejorar sus posibilidades de integrarse al mundo productivo y con ello potenciar también la economía nacional (Larrañaga, 2011). Es así como, bajo el alero del Ministerio del Trabajo y regulados por la ley 19.518 publicada en octubre de 1997, se norman los programas de capacitación laboral compuestos por cursos con componentes de acompañamiento e inserción laboral, focalizados en el sector de la juventud perteneciente a los dos quintiles más bajos de la división socioeconómica (Aguirre y Donaire, 1996).

En coherencia con las posturas del Banco Mundial, estos programas rápidamente adhirieron a un paradigma donde la pobreza es concebida como una condición de vulnerabilidad que porta el sujeto y que refleja su inhabilidad e inadecuación de recursos materiales, simbólicos y económicos para satisfacer adecuadamente sus necesidades básicas. En consecuencia, la intervención con esta población debe estar dirigida a la creación de acciones donde se les dote de herramientas técnicas que le permitan atacar problemas específicos, como la falta de empleo, y luego se evalúen los resultados de dichas acciones en función de parámetros medibles (Salazar, 1998).

Así encontramos que esta política ha sido evaluada desde su eficiencia, y medida a través del impacto logrado en la empleabilidad y las remuneraciones de los egresados; bajo esta lupa, los programas de formación para el trabajo destinado a jóvenes vulnerables han sido sindicados como los más efectivos (Aguirre y Donaire, 1996;

Larrañaga 2011; Díaz, 2013). Sus buenos resultados han sido explicados recurriendo a factores estructurales, inherentes a la lógica operativa de los programas y a las instituciones encargadas de la capacitación y el acompañamiento de los jóvenes. Complementariamente, SENCE también ha encargado estudios para identificar los factores asociados a la deserción de los jóvenes (SENCE, 2014) y sistematizar las buenas prácticas de las OTEC que imparten los cursos de capacitación (Rojas, Pino, Torrent y Escobar, 2012).

En la región se pueden encontrar estudios en la misma sintonía. Abdala (2009) sistematiza una cantidad de datos considerables arrojados por las metodologías propias de los estudios de impacto en diferentes países de Sudamérica, donde indicadores económicos, en términos de la evaluación costo –beneficios de estos programas, son los más relevados. Rodríguez (2004) realiza un estudio donde estos programas son evaluados desde los aportes que han realizado dentro de una política más amplia, destinada a mejorar la inserción laboral de los y las jóvenes pobres y la salud de las economías de nuestro continente. Desde esta perspectiva de tendencia economicista, la experiencia chilena es destacada por su nivel de eficiencia, mostrando resultados que son calificados de positivos, aunque no puedan ser considerados como concluyentes (Almeida, Behrman y Robalino, 2012).

Dentro de este panorama investigativo el sujeto-aprendiz aparece en un tercer plano, donde es consultado solo cuando se vuelve necesario dar cuenta de aquellos factores que entorpecen el desarrollo de la política de capacitación, como puede ser el caso de la deserción asociada a la necesidad del cuidado de los hijos por parte de las mujeres (SENCE, 2014). La mirada nunca se dirige hacia otros efectos, aquellos que el aprendizaje puede acarrear para las y los jóvenes, que excluidos en varios ámbitos, logran concluir esta experiencia educativa y darle algún tipo de continuidad, entrando en contacto con contextos nuevos para ellos, realidades a las que antes no habían tenido acceso y de los cuales habían sido excluidos.

Desde las ciencias sociales encontramos algunas investigaciones que nos abren otros espacios, hacia cualidades y dimensiones diferentes de la práctica educativa construida a partir de los programas de capacitación e inserción laboral para jóvenes vulnerables. Las autoras argentinas Jacinto y Millenaar (2012), partiendo desde el concepto de empleabilidad, con el consecuente enfoque de competitividad que éste lleva

aparejado (Brandán, 2014), han descrito las trayectorias laborales construidas por beneficiarios de estos programas una vez que han egresado de ellos. También han realizado estudios enfocados en describir las herramientas, saberes y discursos que transmiten y desarrollan diferentes instituciones abocadas a la capacitación laboral, dentro de un escenario heterogéneo de ofertas que responde a diferentes realidades locales dentro del país trasandino (Jacinto y Millenaar, 2009; Millenaar 2014).

En lo que respecta a investigaciones realizadas desde diferentes disciplinas de las ciencias sociales en Chile, se encuentran algunos estudios recientes hechos por Rabb (2005); Bernales, Gálvez y Pérez (2009) y Provoste (2012) que focalizan su atención en describir y comprender cómo diferentes actores institucionales y profesionales desarrollan sus acciones de intervención al interior de la lógica del aparato de inserción laboral en el que se integran estos programas de capacitación.

En general, este panorama investigativo nos presenta a un joven vulnerable como sinónimo de carente, inempleable, que necesita de subsidios, saberes, herramientas y acompañamientos para poder integrarse al proyecto económico local con posibilidades de éxito, tal como hiciera notar Gómez en su temprano estudio de 1996 al respecto. Sin embargo, esta visión desarrollada durante los años que lleva de implementación el programa de formación para el trabajo en sus diversas versiones no ha dejado de generar tensiones y conflictos al interior de las prácticas profesionales desplegadas para la enseñanza y acompañamiento de los sujetos, donde se ha terminado reconociendo que más que carencias, existen recursos por movilizar en los beneficiarios de esta política (Bernales, Gálvez y Pérez, 2009).

Autores como Assusa (2013) y Brandán (2014) destacan la pertinencia de enfocarse desde una postura que visibilice a los y las jóvenes de escasos recursos, superando la visión de éstos como sujetos carentes y necesitados para considerarlos actores que cuentan con potencial para producir representaciones simbólicas sobre el trabajo dentro de un escenario inestable, y con recursos para elaborar estrategias propias de aprendizaje, inserción laboral y desarrollo, dentro de las cuales el oficio puede llegar a ocupar un papel importante, dado que muchas veces es un saber y un recurso que circula dentro de sus redes familiares y sociales.

Por otro lado, actores institucionales que han estado ligados a la implementación de estos programas desde sus inicios destacan como uno de sus logros fundamentales la

apropiación que el joven hace del oficio que la capacitación pone a su disposición y cómo canaliza esta experiencia en diferentes proyectos personales que trascienden la ubicación laboral inmediata. Así queda plasmado a continuación en un fragmento de la entrevista realizada a un informante clave:

*“Yo creo que el principal logro del programa tiene que ver con que los cabros se han creído el cuento. Se han creído el cuento y se han sentido al salir de aquí personas distintas que cuando habían entrado. Fundamentalmente se identificaron con un oficio, y desde ese oficio, eso les da una parada frente a la sociedad distinta, ellos tienen un rol, cosa que antes sentían tal vez que no tenían, o no visualizaban tal vez, o sentían que la sociedad no los visualizaba a ellos en un rol positivo digamos, valorado, en cambio hoy día si yo salgo como soldador, como electricista, como secretaria, como asistente de enfermo, me siento valorado, me siento que soy requerido, siento que se quiere de mi servicio, y en esa medida me siento aceptado y si me siento aceptado puedo hasta sentirme hasta un poquito querido” (Entrevista a informante clave, directivo de OTEC<sup>1</sup> ).*

Partiendo de la experiencia profesional y práctica, se podría considerar que este tipo de intervención educativa genera efectos diversos y muchas veces potentes en sus beneficiarios, a pesar de su corta duración. Durante el proceso de acompañamiento y de enseñanza pueden aparecer cambios, emociones, potencialidades y recursos en los aprendices que muchas veces sorprenden a los docentes, y se constituyen en la mejor retribución de su trabajo. Muy poco de esta realidad se encuentra recogida en los estudios revisados hasta aquí.

Si consideramos que la capacitación en oficios constituye un eslabón más dentro de una larga cadena de experiencias educativas y existenciales, dotadas de historicidad dentro de la vida de estos sujetos, se justifica indagar en la importancia que ésta adquiere para ellos y ellas, dando cuenta así de sus efectos con mayor riqueza que la aportada hasta el momento por los estudios de impacto.

Posicionándonos desde esta perspectiva, en este estudio definimos al oficio como algo más que una maleta de competencias que se adquiere para obtener un certificado que permita postular y ubicarse en un puesto de trabajo. El oficio condensa

---

<sup>1</sup> Entrevista realizada a Gustavo Donoso, Director de la Fundación Cristo Vive el 30 de abril de 2015.

una experiencia social (Vigotsky en Bozhobich, 1976) acumulada a lo largo del tiempo por grupos sociales y que es traspasada a las nuevas generaciones en forma de saberes (conceptos) y herramientas, específicas para cada uno de ellos, que permiten algo más que prestar servicios y obtener una remuneración: posibilitan la creación de nuevos productos valiosos para la sociedad y la cultura. Es decir, permiten el dominio de nuevos ámbitos y contextos, y con ello, el desarrollo del individuo y sus entornos, puesto que, tal como lo enfatizara también Paulo Freire (1969), cada sujeto asimila la experiencia social a través del proceso de aprendizaje, para luego re-crear lo aprendido y crear experiencias nuevas, insertarse en su contexto a la vez que actuar sobre él.

Desde esta conceptualización asumimos que los procesos de aprendizaje y apropiación de la experiencia acumulada nunca se dan en el vacío, sino que se integran en el plano individual, como señala Jhon Dewey (1960) obedeciendo a un principio de continuidad, de acumulación de una serie de experiencias sensitivas e interaccionales con el mundo y los otros, que comienza en el inicio de la vida de cada persona, a través de las cuales el sujeto va leyendo ese pedazo de mundo en que se sitúa (Freire, 1981) y va elaborando sentidos, apoyado en el uso de las herramientas culturales que le han sido legadas por su entorno social más próximo (Bruner, 1990).

Es así como llega el sujeto a las instituciones encargadas de traspasar algunos conocimientos, y dentro de éstas el sujeto realiza ajustes, define situaciones, combina lógicas de acción jerarquizando diferentes opciones, interactúa y negocia significados con otros actores (pares, profesores, directivos), inmerso siempre en un entramado de relaciones, en el sentido amplio de la palabra, o sea con otros sujetos, pero también con los saberes, las herramientas y el aprendizaje (Gergen, 1996). En definitiva, como plantean Dubet y Martucelli (1997) los sujetos no solo interiorizan normas durante su estadía en las instituciones escolares, sino que construyen experiencias y a sí mismos a lo largo del proceso educativo.

No podría ser de otro modo, ya que los jóvenes, como seres sociales, se encuentran dotados de una extraordinaria capacidad, la de dar sentido narrativo al mundo y así mismo, a través de procesos compartidos de significación, que sirven para organizar la experiencia, los conocimientos y las transacciones con los otros, y que siempre están dotados de intencionalidad (Bruner, 1991). Luego, en complejos procesos subjetivos dónde la dimensión de lo afectivo y cognitivo se entrelazan y configuran

unidades que expresan el valor que las prácticas sociales adquieren para el sujeto, se registra de manera singular la experiencia vivida en el plano intrapsíquico (Calviño, 1987; González Rey, 2010). Bajo esta óptica es imposible reducir la experiencia de capacitación laboral, que implica el aprendizaje de un oficio, a los meros efectos que esta pudiera tener en la forma en que los sujetos que participan de ella logran insertarse en el mundo laboral.

En esta investigación se asume que el aprendizaje de un oficio, que tiene lugar dentro de los organismos capacitadores, y que puede exceder a sus límites territoriales, se constituye en el entrecruzamiento de las dimensiones culturales, institucionales e individuales de la experiencia, las cuales interactúan de manera dialéctica y son significadas por los actores que en ella participan de manera colectiva e individual (Gonzales Rey, 2010). Posicionados desde un enfoque sociocultural podremos adentrarnos en la experiencia de aprendizaje de un oficio con una concepción subjetiva de cómo el sujeto se apropia de una experiencia social, en su paso por una institución, y luego usa los saberes y las herramientas para actuar en su entorno (Vigotsky, 1987).

Pensamos que preguntarse por los significados y sentidos construidos durante la experiencia de capacitación, en el marco de las relaciones y actividades que la componen, así como por las posibles transformaciones vividas por las y los jóvenes producto de nuevos aprendizajes; describir el valor que los actores le asignan a dicha experiencia y la forma en que la han integrado a su vida, vendría a cubrir un vacío de conocimiento detectado que ayudaría a comprender de manera más profunda cómo este actor, el joven chileno de sectores populares, portador de una historicidad, se apropia de un saber específico, lo usa y lo recrea.

Para ello es pertinente indagar en la construcción subjetiva del actor al cual supuestamente está destinada esta política pública, lo cual puede ofrecer información valiosa para pensarla desde una perspectiva más compleja y amplia. Si así no se ha dado hasta el momento pudiera relacionarse con lo que ya señaló Gómez (1996), apuntando a que el joven y su enseñanza ocupan un lugar secundario en las intenciones que se encuentran en la base de esta política, ya que ésta se preocupa más de convocar al mundo empresarial y de disciplinar al joven pobre para que se integre a la dinámica productiva.

Por lo tanto, este olvido no sería casual ni constituiría un hecho aislado, sino que responde a una relación histórica de dominio y al adultocentrismo presente en nuestra sociedad (Salazar y Pinto, 2002, Duarte, 2012), donde el joven siempre debe hacer lo que un adulto con más poder que él decide que es mejor.

Es por ello que en este estudio se buscará visualizar a un actor que se encuentra excluido en varias dimensiones, postergado desde hace años y que puede aportar información principalísima sobre los recursos que moviliza y la forma en que aprende, sin renunciar a una historia que lo liga a un entorno de pobreza, que aunque en la actualidad no esté marcada por carencias materiales extremas, si lo relega al abandono y al contacto con referentes de violencia y transgresión (Salazar, 2010). Jóvenes que en muchos casos abandonaron tempranamente el sistema escolar para tratar de ingresar al mundo del trabajo con el fin de contribuir con la economía de su hogar y acceder a los bienes de consumo que la sociedad promueve como deseables, y solo encontraron empleos precarios y temporales (Tijoux y Guzmán, 1998).

Los anteriores constituyen elementos que no deberían faltar a la hora de construir, implementar y evaluar programas y políticas dirigidos a sujetos considerados como vulnerables, ya que ser joven en Chile en muchos casos dista bastante de ese imaginario homogéneo que identifica esta etapa con la vitalidad, el idealismo sin causa y el romanticismo exacerbado. Las juventudes tienen historias, clase, género y territorios, por lo tanto tienen necesidades y sentidos propios, vertiginosamente cambiantes, que entran en juego en las relaciones que los jóvenes establecen en su paso por distintas instancias y ámbitos (Duarte, 2006), como es el caso de las instituciones educativas y el mundo del trabajo, tensionándolas y forzando mutaciones en ellas (Ruz, 2006).

Considerando lo anterior, la importancia de este estudio radica en visibilizar la forma en que los beneficiarios de estos programas de capacitación construyen sus experiencias, lo cual puede ayudar a adecuar la intervención, a aprovechar sus recursos y a plantearse nuevas preguntas sobre sus efectos, aportando claves desde el proceso de aprendizaje que ha desarrollado uno de sus actores. De esta forma esperamos contribuir con la creación de puentes de comunicación e integración verídica entre los jóvenes y las políticas públicas que han sido diseñadas para ellos, y pujar para que el Estado y la sociedad chilena visualicen a sus jóvenes populares, en toda su riqueza cultural y

potencial creador, superando el enfoque adultocéntrico y normativo que prevalece hasta el momento (Duarte, 2012).

Esta investigación adhiere a una tradición antropológica ya desarrollada, que ha buscado hacerse cargo en diferentes ámbitos acotados de la realidad sociocultural, relevando la visión de actores específicos, por considerarlos un insumo fundamental para la discusión acerca del proyecto social que se quiere construir (Sepúlveda, 2004), el cual debería cimentarse en la promoción del diálogo con los actores a todo nivel (científico, político y educacional) con fe en su vocación de ser más como derecho de todos los seres humanos (Freire, 1970).

Considerando los antecedentes hasta aquí expuestos y, partiendo del supuesto que hay un proceso de construcción de significados y sentidos sobre la realidad y sí mismo que cada joven desarrolló durante su experiencia de aprendizaje de un oficio dentro del programa de capacitación laboral en el que participó, el cual no ha sido suficientemente explorado y descrito, nos planteamos responder a la siguiente pregunta de estudio

- ¿Cuáles son los significados y sentidos que configuran la experiencia de aprendizaje construida por los jóvenes durante su participación en los programas de capacitación en oficios de SENCE?

## **2.- Marco Teórico**

En el presente proyecto de investigación pretendemos abordar la capacitación laboral en oficios desde las experiencias de algunos jóvenes que han participado en cursos de oficios, y que constituyen el foco de esta política. Para ello, a continuación, haremos una pequeña revisión de cómo ha sido conceptualizada la categoría *experiencia* por diferentes autores, que aunque disimiles, resultan compatibles en ciertos puntos y nos aportan elementos importantes para definir al final la forma en que entenderemos el núcleo central del objeto de estudio: la *experiencia* de aprendizaje.

A continuación se conceptualizará lo que entenderemos como *jóvenes populares* en la presente investigación, y cómo se ha desarrollado este actor dentro de las condiciones de la urbe de nuestro país. Por último, se realizará una revisión sobre las formas que ha adoptado la *enseñanza de los oficios*, que parte de la relación que se establece entre el trabajo y el aprendizaje.

### **2.1. La experiencia y sus dimensiones.**

El autor norteamericano John Dewey conceptualizó *experiencia* en su obra y le adjudicó un lugar fundamental en su enfoque de educación progresiva. La *experiencia* es definida por este autor como la articulación necesaria que cada individuo logra establecer entre una acción propia y las consecuencias de ésta, que en un primer momento son padecidas por el sujeto pero que puede llegar a controlar y producir posteriormente. Así queda expresado en sus palabras: “Aprender por experiencia es establecer una conexión hacia atrás y hacia delante entre lo que nosotros hacemos y lo que gozamos o sufrimos de las cosas, como consecuencia” (Dewey, 1982, p. 154). La reflexión sería el proceso cognitivo llamado a jugar el papel de intermediador entre la acción y sus consecuencias, estableciendo una integración linealmente causal entre ambas en el plano del pensamiento.

Las experiencias personales se desarrollarían a lo largo de la vida en una dinámica de continuidad e interacción. La primera se refiere a que “toda experiencia recoge algo de lo que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de lo que viene después” (Dewey, 1960, p. 37). Por su parte el principio de interacción alude al

juego recíproco que se teje entre condiciones internas del sujeto y las condiciones objetivas presentes en los ambientes físicos y sociales, que da como resultado una combinación única para cada persona, que configura experiencias particulares y propias (Dewey, 1960).

Aunque en el concepto expuesto anteriormente –así como en gran parte de la obra de Dewey, se puede apreciar una fuerte impronta individual en la forma de abordar y describir el desarrollo de la experiencia, este autor no negaba que las experiencias son traspasables de un sujeto a otro, y por supuesto de una generación a otra. Por lo tanto, se podría decir que la experiencia no solo se vive de manera práctica, sino que también se asimila en las relaciones interpersonales.

La escuela histórico-cultural que se desarrolló sobre la base de los aportes de la obra de Vigotsky, hace mención de la categoría *experiencia* como un fenómeno de acumulación, de carácter social e histórico, que se traspasa de generación en generación, y que es indispensable para el surgimiento de la conciencia en cada miembro de la especie (Bozhovich, 1976; Talízina, 1988). Así lo define Bozhovich: “el desarrollo psíquico en la ontogénesis constituye una cadena consecutiva de cambios cualitativos en la psiquis del niño, que ocurren sobre la base de la asimilación de la experiencia social legada por las generaciones anteriores” (Bozhovich, 1976:1). Estas experiencias son creadas y recreadas en grupo, y dan cuenta de la historia propia de cada cultura, que traspasará a través de acciones educativas a cada nuevo miembro aprendizajes construidos durante años (Tomasello, 2010). También se la puede encontrar condensada y situada en las herramientas e instrumentos -ya sean estos de tipo material o simbólico- presentes en cada medio social y que han sido creadas por el hombre, convirtiéndose en mediadores entre el sujeto y su medio, permitiéndole actuar sobre su entorno a la vez que sobre su propia conducta (Talízina, 1988; Pea, 2001).

Por su parte Paulo Freire (1970) plantea en su obra que el ser humano está en el mundo y con el mundo, inmerso en un sistema de relaciones sociales, donde surgen experiencias personales y colectivas, por lo que nadie aprende solo, nadie educa a otro, sino que se aprende en comunión. Y así el hombre asimilará la experiencia acumulada hasta el momento por su cultura, pero será capaz también de recrearla y crear experiencia nueva a través de su praxis, constituida por momentos de un ir y venir constante entre la acción y la reflexión sobre lo que se ha hecho.

A través de experiencias perceptivas, educacionales y políticas el sujeto se va transformando y transforma su momento histórico, entra en contacto con la realidad, la lee, organiza significados, la comprende a través del trato con los otros (Freire, 1981). El ser humano da cuenta así de su capacidad de crear sentidos que luego puede transformar en sabidurías a través de la experimentación, que para este autor adopta la forma de praxis concretas, (Freire, 1969).

Heredamos, incorporamos y modificamos según Freire (1969). Así como somos capaces de tomar distancia de los diferentes momentos de nuestra experiencia, reflexionamos, re-creamos y re-vivimos la experiencia vivida, y con ello somos capaces de darnos cuenta de las relaciones que se establecen entre diferentes hechos, de explicarnos el mundo externo e interno, de hacer arqueología y entender cómo nos hemos ido construyendo (Freire, 1981). Con esta capacidad entramos en los dominios de la historia y participamos de ella, dialogamos con el mundo.

Desde la sociología Dubet y Martucelli (1997) consideran que cada sujeto es capaz de participar de manera activa en la construcción de su experiencia, ya que fabrica estrategias y significaciones, define situaciones, elabora jerarquías de selección, administra lógicas de acción que encuentra en su medio, y haciendo esto construye imágenes de sí mismo, trabaja en el logro de una coherencia propia para enmarcar lo vivido, y de esta forma se socializa a la vez que subjetiviza lo que su medio le entrega.

Entonces, para construir sus experiencias, el sujeto pondrá en juego dos procesos básicos para el ser humano: el aprendizaje y la significación. En su medio encontrará normas y significados negociados en forma de conceptos que lo anteceden. Estos le permitirán delimitar en cierta medida sus experiencias personales. Pero inmerso dentro de un enjambre de relaciones sociales y de un sistema de actividades con objetos, estará participando de un proceso continuo de recontextualizaciones, cambios y reconstituciones de los significados a través de los cuales lograra la inteligibilidad necesaria para formar parte de un sistema de interacciones en constante movimiento (Gergen, 1996).

Según Bruner (1991) el significado es el habla localizada en un contexto, portadora siempre de alguna intencionalidad. Tanto los grupos como los individuos construyen narraciones sobre el mundo y sobre sí mismos través de la significación. Las

personas dan un sentido narrativo a su vida y al entorno, construyendo versiones longitudinales de los hechos, donde además integran explicaciones y dotan de alguna justificación a lo que ha pasado, elaborando sentidos que le dan un marco a la experiencia (Bruner, 1990).

Por otro lado, el sujeto, a través del aprendizaje será capaz de establecer relaciones causales, a veces de carácter lógico entre los fenómenos, asimilará y se apropiará de información que le permitirá ampliar o refinar sus habilidades para desarrollar así algún tipo de actividad en algún campo determinado (en el caso de nuestra investigación en el campo laboral). Esto le permitirán, como plantea Gramsci (1981), ir madurando y desarrollando su propia personalidad histórica y culturalmente superior.

Pero los afectos y emociones no pueden quedar fuera en esta conceptualización. Siguiendo a Maturana (1989) pensamos en las emociones como aquellas disposiciones corporales que determinan o especifican los dominios de acción de cualquier animal, y que en el ser humano se entrelazan con lo racional para constituirnos. Coincidimos con el autor en que nuestras conductas y aprendizajes se fundan en la emoción siempre.

Por su parte Leontiev (citado en Bozhovich, 1976), como autor perteneciente al enfoque histórico-cultural, establece que el significado y la afectividad del humano se entrelazan para configurar sentidos personales sobre lo vivido, los cuales define como articulaciones subjetivas que tienen lugar en el curso de la vida social y cultural, donde se funden las dimensiones cognitivas y afectivas que emergen en el marco de las diferentes actividades humanas. Dichas articulaciones subjetivas de lo cognitivo-afectivo toman formas variables y específicas para cada sujeto según González Rey (2010). Por lo tanto, si bien representan la continuidad de los procesos sociales, culturales e históricos, no son reducibles a éstos. Así, un elemento esencial del sentido personal es que éste representa la forma en que en cada sujeto aparecen los registros diferenciados de la experiencia vivida, los cuales pasan a organizarse en otro nivel, el subjetivo. Estas configuraciones cognitivo-afectivas contienen la representación que construye el sujeto durante su inmersión en el mundo, están en desarrollo permanente y pueden desdoblarse de maneras múltiples, independizándose de los elementos que le dieron origen.

Luego de haber revisado las ideas de diferentes autores estamos en condiciones de definir la categoría experiencia como un fenómeno multidimensional en varios sentidos, ya que ella se produce y trasmite de generación en generación, dentro del marco de instituciones y de grupos, llegando a resonar en el plano individual de manera singular y subjetiva. Por lo tanto la experiencia va en un continuo en el cual lo colectivo y lo individual se entrelazan continuamente.

En la *experiencia individual* se configuran los significados y sentidos, así como los aprendizajes construidos por cada sujeto dentro del marco de las interacciones sociales y actividades en las que cada sujeto participa a lo largo de su historia. Para efectos de nuestra investigación y en coherencia con los autores revisados hasta acá, definiremos los **significados** -siguiendo a Jerome Bruner- como aquellos actos del habla que dan cuenta de un contexto compartido que constituye las fronteras de una experiencia en particular, como sucede con los cursos de capacitación laboral estudiados. Por su parte los **sentidos** serán aquellas versiones construida por cada sujetos sobre lo vivido en la capacitación, donde explican de manera longitudinal lo que vivieron durante los meses que se capacitaron, identificando causas y consecuencias de lo vivido de manera particular e irrepetible. Por último, como **aprendizajes** entenderemos todos aquellos saberes declarativos y procedimentales construidos por el sujeto y que adquieren relevancia para su desempeño en un ámbito determinado (oficio, trabajo, relaciones).

Como la psique cuenta con un carácter generativo y el individuo es un ente activo dotado de intenciones movilizará recursos propios en la construcción de estas experiencias. Estos pueden ser de naturaleza material o inmaterial, individuales, sociales e incluso el sujeto puede echar mano de aquellos recursos institucionales que se pongan a su disposición. Como señalan Bernal, Gálvez y Pérez (2009) cada sujeto movilizará recursos subjetivos y sociales, que a veces son poco visibles, mayormente cercanos a su experiencia cotidiana e histórica y a sus procesos identitarios, articulando herramientas e información ya adquirida que le permitan aprovechar mejor las oportunidades puestas a su disposición. Entonces dichos recursos también entrarán a jugar un rol importante dentro de la experiencia, y por lo tanto deben ser tomados en cuenta a la hora de estudiarla.

## **2.2. Ser joven pobre en la urbe chilena.**

Lo que se entiende como juventud es una construcción social hecha sobre un momento biológico por el que el ser humano atraviesa, y la división entre lo que es joven y es viejo responde a una lógica de división del poder según Bourdieu (1990). Y es que si bien se puede aceptar que en cierto momento cronológico el cuerpo humano experimenta cambio y crecimiento, la delimitación de roles y características propias de lo que se ha llamado juventud ha sido pauteado histórica y socialmente. Sin embargo muchas veces se ha usado la edad como parámetro para delimitar la juventud como una etapa de la vida.

En Chile, por ejemplo, durante los años noventa la juventud fue definida demográficamente como el grupo que se encuentra entre los 15 y los 29 años (Duarte, 2000). Se amplió así de manera arbitraria lo que hasta entonces se conocía como la etapa juvenil en nuestro país, la cual consideraba los 25 años como su límite superior. Es importante establecer que partimos del supuesto, siguiendo a Bourdieu (1990) y Duarte (2000), de que no existe una juventud, sino que una diversidad y pluralidad de formas de ser joven. Tal como los seres humanos pertenecen a clases sociales diferentes, son de géneros deferentes, de etnias y territorios diferentes, entonces, para entender la forma en que viven su juventud estos seres humanos deben ser mirados desde diferentes primas que consideren estas realidades, y la interacción con posibles situaciones de exclusión o desigualdad que enfrentan dichos actores en su medio social (Elizalde, 2015). Por lo tanto, no solo no es lo mismo ser joven hombre urbano o joven mujer mapuche, sino que además es importante tener en cuenta el acceso al estudio, al trabajo, a la vivienda, al consumo y a otros espacios que ha tenido cada joven a través de su vida para entender la forma en que construyen sus experiencias. No solo no se puede mirar fuera del contexto en que se desenvuelven, sino que además no se les puede despojar de la historicidad que portan. Cada joven es dentro de un tiempo y un espacio, cada joven procede de una historicidad grupal e individual propia a la vez que compartida.

Por otra parte, como la juventud no es algo dado, una etapa natural y determinada solo por elementos biológicos, tampoco se puede aceptar que sea exclusivamente lo que desde el mundo adulto se entienda y proscriba sobre ella. Hay que considerar a los jóvenes y tratarlos como portadores de memorias sociales con

derecho a hablar y representarse, en la búsqueda del propio aprendizaje y autodeterminación (Elizalde, 2015), sujetos de potencial simbólico y cultural infinito, en un constante proceso de construcción de sí mismos y de sus mundos.

Tomando el rango etario de los 15-29 años y la pertenencia a los quintiles socioeconómicos D y E<sup>2</sup> solo como referentes, es que en el presente capítulo desarrollaremos la conceptualización y caracterización del joven pobre urbano chileno o jóvenes de sectores populares como también han sido nombrados, con su historia, sus condiciones de vida, representaciones e identidades.

Según Muñoz, Durán y Thayer (2014) la condición del joven popular urbano se asocia a la producción de mundos donde el ser joven se vive bajo la marca de la exclusión y la precariedad, o como refiere Duarte (citado en Muñoz, Durán y Thayer, 2014) aquel sector que vive la tensión características de la juventud bajo el manto de la incertidumbre y la carencia. Definida por Duarte (2000) esta es una tensión que guarda relación con el enfrentamiento íntimo y existencial entre lo que cada joven desea ser y lo que la sociedad espera que sea. Dentro del marco de esta tensión el autor refiere que las construcciones identitarias que los y las jóvenes desean vivir se manifiestan en crítica social, desconfianza de los estilos adultos en la política y en provocación a las normas familiares y escolares establecidas, resistiéndose a las pautas adultocéntricas presentes en nuestra sociedad.

Otro elemento que hemos considerado al momento de conceptualizar y estudiar a los jóvenes urbanos populares es su procedencia de zonas de las ciudades donde las viviendas forman conjuntos identificables bajo el nombre de poblaciones que generalmente se encuentran en la periferia y que muchas veces son objeto de discriminación dentro del discurso oficial y en las acciones de las capas más conservadoras y acomodadas. Es en ellas donde se concentran las mayores cantidades de cesantes y allegados, constituyéndose en lugares de confinamiento para muchos de sus habitantes (Ramírez, 2002). Muchos de estos conjuntos habitacionales se originaron y desarrollaron tiempo atrás, nutridos por movimientos de emigración campo ciudad en los siglos pasados, y/o originados en tomas de terrenos realizadas por trabajadores sin vivienda ni recursos para acceder a una.

---

<sup>2</sup>Según la séptima encuesta nacional de la juventud realizada en el año 2012, el 42,7 % de los jóvenes en nuestro país se ubican en el quintil E y D, que corresponden al nivel socioeconómico bajo.

Estos grupos de niños y jóvenes pobres de nuestro país históricamente han tenido que desenvolverse en contextos de viviendas precarias, hacinamiento e insalubridad, en el seno de familias monoparentales, donde el alcoholismo, la violencia y el abandono han sido una variable permanente, teniendo que alternar su socialización entre la casa y la calle, estigmatizados por el resto de la sociedad. En el cauce de esta historicidad propia, la necesidad de aportar económicamente a su grupo familiar y solventar el propio sustento de sus necesidades ha sido una constante hasta nuestros días (Salazar y Pinto 2002; Tijoux y Guzmán, 1998). Esto lo han resuelto a través de la integración a temprana edad al mundo del trabajo, ocupando los puestos laborales más precarios, o a través de la práctica de actividades que se encuentran al margen de la ley en ocasiones.

Presionados por la precariedad económica, estos jóvenes se verán forzados a asumir tempranamente obligaciones propias del mundo adulto, como la mantención de los hermanos y la madre en ocasiones, o el desempeño de labores domésticas y la crianza de hijos nacidos durante la adolescencia en el caso de las mujeres. No será hasta entrado el siglo XX que este actor se incorporará en mayor número a la educación formal y con ello la etapa juvenil adquirirá una delimitación más clara dentro de su trayectoria de vida (Salazar y Pinto, 2002). La escolarización se transforma en una vía para mejorar sus vidas y llegar más lejos de lo que pudieron llegar sus padres; dentro de la escuela se compartirán experiencias colectivas y vínculos afectivos que le darán otro color a sus años de juventud<sup>3</sup>.

Con el paso de los años los jóvenes pobres se apropiarán del proyecto educativo que el Chile republicano había creado para ellos: aquel que les dejaba el aprendizaje y la calificación en un oficio, a través de la educación técnica, como la vía por excelencia para acceder a mejores sueldos y participar en el proceso histórico de entrada en el capitalismo industrial a comienzos del siglo pasado en nuestro país (Pinto en Castillo, 2014). Fue a comienzo de los 70 que la juventud popular se volcó en gran número al sistema escolar con la visión de que al mejorar su nivel de capacitación podrían construir un mejor futuro para sí y para el proyecto país que se les presentó (Tijoux, 1995). Sin embargo, con el pasar de los años y debido a los cambios estructurales que sufre nuestra

---

<sup>3</sup> Sepúlveda realiza un estudio que es publicado en el año 2004 donde encuentra que los jóvenes pobres de la educación de adultos valoran el espacio educativo por la acogida de sus compañeros y profesores, independientemente de los aspectos formativos.

sociedad, la educación técnica en particular, y la educación en general no cumplirían lo que había prometido en sus inicios.

Durante los años noventa muchos jóvenes pobres se seguirían viendo forzados a asumir labores propias de los adultos, a iniciar tempranamente actividades laborales y contribuir así con el ingreso del núcleo familiar, o en el caso de las jóvenes de género femenino a asumir las labores domésticas y cuidado de sus hermanos menores, sin poder disfrutar nunca de las auspiciosas cifras de crecimiento macroeconómico que exhibía nuestro modelo al mundo (Tijoux y Guzmán, 1994).

Desde la década de los ochenta y hasta nuestros días han sido los jóvenes los más afectados por la cesantía, al punto que se ha llegado a hablar de que el desempleo juvenil se ha convertido en una característica estructural de este sistema, y esto no se da solo en Chile (Rodríguez, 2004). En los sectores populares muchos jóvenes abandonan la escuela antes de poder completar el ciclo de enseñanza media para incorporarse como mano de obra barata a empleos inestables y precarios, sin contrato ni seguridad social, situación que se agrava en el caso de las mujeres (INJUV, 2014). Muchos otros deben alternar este tipo de actividades laborales de tiempo parcial o emprendimientos de sobrevivencia con las escolares para costear así los aranceles de sus liceos o institutos y comprar los materiales necesarios para desarrollar sus estudios (Muñoz, Durán y Thayer, 2014).

Es bueno mencionar también que es precisamente de estos sectores de donde proviene la mayoría de las personas que conforman la población penal de las principales urbes de nuestro país, conformándose las poblaciones periféricas pobres en nichos etiológicos de la criminalidad perseguida y castigada (Cooper, 2005). Los jóvenes pobres de sexo masculino son quienes engrosan las tasas de encarcelamiento mayoritariamente (GENCHI, 2015).

Aunque mayor escolaridad no llegó a constituirse en mejoras laborales, la licencia secundaria si se convierte en un requisito mínimo para integrarse al mundo laboral, por lo que muchos jóvenes que desertan del sistema escolar por problemas económicos o de adaptación a sus normas, terminan reintegrándose a este en modalidad vespertina. Según Sepúlveda (2004) muchos de ellos se reintegran al sistema escolar -en una modalidad que valoran por considerarla más flexible- como una forma de volver a

intentarlo, ya que a pesar de la mala experiencia vivida en un mercado laboral que les ofrece los puestos más inestables, siguen manteniendo una actitud positiva hacia el trabajo y su integración a este, poniendo en juego un discurso de orientación meritocrática<sup>4</sup> para fundamentar la forma en que piensan abrirse camino durante su vida laboral.

Con trayectorias escolares más cortas y experiencias laborales iniciadas muchas veces durante la adolescencia (INJUV, 2012), los años de la juventud popular, cualitativamente diferente a la de otras clases sociales, no resultan ser la etapa dorada que muchas veces añoramos desde el imaginario social adulto. Muy por el contrario, abordados desde enfoques donde el concepto de “anomia”, “daño” o “riesgo psicosocial” ocupan el lugar central, han sido despojados de la potencialidad con que cuentan para construir identidades válidas, cultura y sociedad, ya que se les visibiliza predominantemente desde la criminalidad (Tijoux, 2002 citada en Duarte, 2013).

Según el estudio de Muñoz, Durán y Thayer(2014) los jóvenes populares perciben que desde medios de comunicación como la prensa escrita muchas veces se les representa desde hechos donde se resalta el vandalismo, el desorden o la banalidad, restándole validez a manifestaciones propias de su cultura, como pueden ser algunas expresiones estéticas y gráficas propias del movimiento hip-hop, iniciativas donde ellos se organizan para gestionar el bienestar de sus pares, o movimientos desde los cuáles los estudiantes levantan demandas y propuestas de mejoras sociales. En su opinión la prensa polariza y estereotipa la imagen de los jóvenes populares, presentando a la “buena juventud” como el estudiante esforzado que sale bien en la PSU o que desarrolla emprendimientos exitosos, pero no recoge las voces de un espectro intermedio de jóvenes que trabajan en pésimas condiciones, dónde la transgresión de las leyes laborales es algo cotidiano, ni de aquellos que desarrollan emprendimientos porque no les queda otra forma de sobrevivir, y que muchas veces sufren en persecución policial por no contar con una situación formalizada de trabajador independiente.

---

<sup>4</sup>Según la investigación de Sepúlveda el discurso meritocrático está presente de manera consistente en el discurso de estos jóvenes, constituyendo su principal capital, ante la carencia de redes sociales y otro tipo de recursos que pudieran favorecer su inserción en buenos puestos de trabajo.

En el otro extremo, las noticias exaltan, muchas veces motivados por las ventas y la sintonía, índices crecientes de criminalidad juvenil y adolescente sin profundizar en el abordaje del contexto en que este fenómeno se da, pasando por alto la contradicción que se da entre las metas socialmente promovidas de acceso a bienes materiales de consumo y las posibilidades de ingreso y acceso al mercado que tiene una familia pobre en nuestro país (Cooper, 2005).

Es así como, discriminados e inculcados por el discurso oficial, los jóvenes se vuelcan sobre el grupos de pares formando micro-asociaciones a nivel territorial donde se construyen lazos afectivos de apoyo mutuo y se intercambian construcciones simbólicas e identitarias (Tijoux, 1995), que pueden tomar formas de tribus urbanas, barras deportivas o colectivos de acción comunitaria y política diferenciadas, donde el carrete constituye un importante espacio de comunicación, intercambio y construcción cultural (Salazar y Pinto, 2002). El grupo de pares, organizado en la calle casi siempre, con una organicidad propia que no sigue los cánones tradicionales, se convierte entonces en el vehículo de expresión social ocupado por este sector de la juventud (Duarte, 2000).

Como resultante de las situaciones de exclusión y precariedad arrastradas históricamente en este sector aparecen en los actores rasgos de vulnerabilidad, ya que aparentemente se encuentran expuestos sin mayores defensas a desastres de tipo económico, social y geográfico. Sin embargo, hay que tener en cuenta que estos jóvenes, como el resto de los actores de conforman los dos quintiles socioeconómicos más bajos de nuestra sociedad, generan saberes, acumulan experiencias y organizan iniciativas que les han ayudado a sobrevivir en dicho escenario adverso (Reca y Tijoux, 1996).

Según el criterio de autores como Goicovicic (2000) y Salazar (2002) en nuestro país los jóvenes de los sectores más populares han sido un grupo históricamente excluido y discriminado, sobre el cual se han ejercido de manera permanente estrategias de integración forzada a las relaciones laborales impuestas desde grupos económicos dominantes por un lado, y de acoso y represión por parte de los aparatos estatales por otro.

A principios de los años noventa, durante el gobierno de Patricio Alwyn, se diseña una política desde el Estado específicamente para los jóvenes sectores populares que comprende siete áreas: trabajo, educación, salud, protección y rehabilitación, participación y derechos, recreación y uso del tiempo libre (Gómez, 1996). En esta política también se trasluce esa visión implantada desde muchos años antes, dónde el joven es mirado con desconfianza, desde un enfoque donde se le presenta como un actor problemático, que necesita ser educado y corregido (Pinto, en Castillo 2014). Así queda plasmado en un documento publicado por el Ministerio del Trabajo (1994, citado en Aguirre y Donaire, 1996), en la década de los noventa que asocia los índices de desempleo observados en este sector de la población al “incremento de daños psicosociales y conductas anómalas, tales como la delincuencia juvenil, el alcoholismo y la drogadicción” y advierte del peligro que esta tendencia representa para la convivencia nacional, dado que según lo expuesto en el documento, la acumulación de las presiones sociales muchas veces no se expresa a través de canales institucionales, sino que a través de manifestaciones de marginalidad que meten al joven en un círculo viciosos donde este perderá su capacidad de competir en el mercado del trabajo y sus condiciones de vida se deteriorarán cada vez más.

Partiendo del enfoque del daño psicosocial y la anomía, preocupados por el “potente silencio<sup>5</sup>” desplegado por la juventud en la década del noventa, el nuevo gobierno democrático asume una deuda histórica con este sector y decide educarlos, capacitarlos, rehabilitarlos y emplearlos para poder integrarlos al nuevo modelo económico moderno y global implantando en Chile (Salazar y Pinto, 2002). Se moviliza entonces la institucionalidad a través del SENCE, FOSIS, SERNAM y INJUV y el programa “Chile Joven” en la consecución de este objetivo.

Con los años estos programas de capacitación juvenil han cambiado de nombres y mutado de enfoque educativo. En la actualidad, posicionados desde la visión de la empleabilidad y la formación por competencias, los jóvenes son mirados como una población con precarios recursos personales para adaptarse a los puestos de trabajo y tener éxito en ellos. Como sujeto “inempleable” deberá ser “habilitado” de

---

<sup>5</sup> Término conceptualizado por Gabriel Salazar que describe la aparente apatía política de los jóvenes a principios de los noventa, pero que considera una actitud de llamado de atención hacia la política tradicional que afianzo el modelo de capitalismo neoliberal en nuestro país y preparó las condiciones para un nuevo período de protagonismo histórico de este sector con nuevas formas muy propias.

competencias técnicas y blandas que deberá poner en juego en el desarrollo de trayectorias individuales una vez ubicado en algún lugar del mundo laboral, y así ocupar un sitio reconocido en nuestra sociedad y el acceso a los bienes de consumo que esta promueve como necesarios. Se convertirá así en un aporte de fuerza de trabajo calificada para dinamizar nuestra economía (Larrañaga et al, 2011). Muy lejos se ubica esta visión de aquella que durante los años 60 y 70 les asignaba un papel principal en la industrialización y modernización del país, o del rol de agente de cambio que jugaron durante los años 80 en las calles y organizaciones sociales, vitalizando un movimiento que forzó la realización del plebiscito en el año 88.

### **2.3. Enseñanza, trabajo y oficio.**

El trabajo es una actividad humana que implica una constante relación con el aprendizaje. Para llevar adelante las diferentes labores que le permiten sobrevivir el ser humano debe conocer su medio y aprender a modificarlo en su beneficio, así como también debe construir herramientas que le faciliten su accionar sobre él. Pero además no puede quedarse con lo aprendido como si fuera experiencia exclusivamente individual. El ser humano, para sobrevivir, debe traspasar su experiencia a otros, por lo que el aprendizaje se vuelve un proceso social compartido, un proceso de enseñanza.

Según Engels (1981) fue el trabajo quien hizo al hombre, ya que esta actividad, a través de la cual actuamos sobre la naturaleza, termina transformándonos en seres sociales y creadores. Por su parte Marx (1932) afirma en su obra “Manuscritos económicos y filosóficos de 1844” que solo es en el trabajo, en la producción de un mundo objetivo independiente de sus necesidades inmediatas, que el hombre se relaciona con su esencia como ser genérico. Siguiendo a estos autores podríamos decir entonces que el trabajo es una actividad estrechamente ligada al desarrollo del ser humano.

Desde la sociedad primitiva, pasando por esclavista, se fueron desarrollando formas de trabajo y de enseñanza que permitieron la especialización en actividades diferenciadas, primero para la subsistencia de la comunidad y luego para el enriquecimiento de otros, por ejemplo del esclavista. Estas formas de trabajo y de enseñanza evolucionaron hasta la etapa del feudalismo, etapa en la que se reconocen formas claras de instrucción y adiestramiento en oficios dentro de los gremios,

cofradías y talleres artesanales, espacios donde maestros especializados en diferentes oficios tenían a su cargo aprendices a los cuales traspasaba sus saberes y preparaba para desempeñarse laboralmente, en actividades manuales, que en su mayoría eran de tipo artesanal (Viera-Montes de Oca, 1987). Dichos aprendices eran hijos de campesino u artesanos predominantemente, ya que los jóvenes pertenecientes a las élites se educaban en las universidades, donde accedían a conocimientos ilustrados de carácter más teórico (Quintana, 2010).

Es así como se traspasa históricamente una marcada división y diferenciación entre el trabajo manual e intelectual, donde el primero se reserva para la masa de sujetos desposeídos de medios de producción y poder, y el segundo es para una minoría privilegiada por pertenecer a quienes se encuentran dentro de algún grupo de poder. Concepción esta heredada, según refiere Castillo (2014), de la Grecia clásica donde los esclavos eran los encargados de realizar distintas ocupaciones de carácter práctico cuyo denominador es la habilidad manual y el esfuerzo físico, mientras que las actividades intelectuales, reservadas para los hombres libres, se asociarían con conocimientos generales identificados con el cultivo de la razón y el espíritu.

Después de la revolución francesa, íntimamente ligada al desarrollo industrial, y con un ideal republicano, la educación formal comienza un largo proceso de masificación, donde los hijos de obreros comienzan a tener acceso a la escuela y a ser preparados para su ingreso al mundo laboral. Cien años más tarde el imperio alemán implementará un sistema de educación técnica que absorbe principalmente a los alumnos de capas bajas y a inmigrantes (Schulte, citado en Quintana 2010).

Enfocada desde una racionalidad productiva, la educación se vincula a una finalidad económica de crecimiento constante, las pedagogías lectivas comienzan a ser cuestionadas y entran en conflicto con visiones que priorizan la práctica como la mejor forma de enseñar (Quintana, 2010). Es así como Francia llega a desarrollar una metodología de formación en alternancia donde se incorpora al puesto de trabajo como un espacio formal de aprendizaje, mientras que Alemania desarrollaría su sistema de educación técnica dual, basado en una alianza entre gobierno y empresariado que se ha consolidado y ha gozado de un amplio reconocimiento internacional (Abdala et al 2004).

Ambos sistemas, tanto el francés como el alemán, aplican metodologías que pretenden articular la teoría y la práctica, combinando períodos de formación en el aula y en el puesto laboral, para sacar así provecho de las características y beneficios de ambos contextos en el proceso de formación de los aprendices, considerando ésta como la vía adecuada para insertar a jóvenes no calificados y marginalizados en el mercado laboral, disminuyendo por esta vía los niveles de desempleo a la vez que se contribuye con el crecimiento económico de los países en que se aplica (Abdala et al, 2004; Larrañaga, 2011).

En Chile, la historia de la formación y enseñanza de los oficios se remonta a la medianía del siglo XIX, con el surgimiento de proyectos educativos que muchas veces desarrollaron fuera del sistema de educación formal. Es el caso de la Escuela de Artes y Oficios EAO, que inspirada en la experiencia de tres escuelas francesas, es fundada en 1849. Concebida como un proyecto de instrucción llamado a ejercer “una influencia saludable sobre la moralidad del pueblo y los progresos de la civilización” (Castillo, 2014: 38), en el primer reglamento que se escribió para la escuela en 1851, se declara como el objetivo de la EAO el de “formar un competente número de artesanos instruidos, laboriosos y honrados, que con su ejemplo y sus conocimientos contribuyan al adelantamiento de la industria en Chile, i a la reforma de nuestra clase trabajadora” (citado en Castillo, 2014:49).

Las élites conservadoras de la época apoyarían este proyecto de instrucción al que concurrirían los hijos de artesanos y campesinos para ser formados como nueva mano de obra con un mayor grado de calificación y disciplina para el trabajo. Otros actores sociales, intelectuales de la época, pensaban que la EAO podría cumplir un rol importante en el avance industrial del país a través de la formación de mecánicos, carpinteros, forjadores y herreros en los primeros años, y luego con la incorporación de los oficios de electricidad y gasfitería, que una vez egresados promoverían la fundación de talleres industriales fuera de la capital.

Por años la Escuela de Artes y Oficios se debatió entre las visiones que aspiraban a darle a la escuela un rol predominantemente educacional y otras que daban mayor importancia a su rol productivo, sin lograr un acuerdo entre cual era el equilibrio que se debía alcanzar entre las asignaturas a impartir, y el peso que la enseñanza de tipo literaria debía tener dentro de un proyecto donde el taller ocupaba el lugar principal

(Castillo, 2014). A esto se sumó que durante algunos períodos los alumnos de la EAO no lograban encontrar trabajo una vez egresados, dentro de un contexto nacional en que las oligarquías nacionales eran reticentes a impulsar un sólido desarrollo industrial productivo (Salazar y Pinto, 2002).

Concebida siempre como un mecanismo de movilidad social, durante el siglo XX la EAO vive sus mejores años en el período que abarca los gobiernos de Frei Montalba y de la Unidad Popular, entrando en buena sintonía con el proyecto de crecimiento económico hacia adentro. Ya en esta época la Escuela se desarrollaba como un establecimiento que impartía carreras con duraciones de tres años con rangos de oficios algunas (fundición, carpintería y herrería) y otras de carreras técnicas (electricidad, mecánica y química), donde se graduaban un buen número de alumnos pertenecientes a estratos bajos y medios cada año.

Por otro cauce, desde los años cincuenta se había comenzado a desarrollar en nuestro país programas de capacitación para personas que se encontraran trabajando. En 1950 se implementaron los primeros programas de capacitación de adultos en la Universidad Técnica del Estado. En 1960 se creó el Departamento de Formación de SERCOTEC cuya labor era dedicarse especialmente a la capacitación de trabajadores. Ya en 1966 el Estado asume un rol activo y directo en las acciones de capacitación y desarrollo de los trabajadores, y a través de la creación de INACAP se transforma en un proveedor de servicios gratuitos de capacitación (Aguirre y Donaire, 1996).

Luego del golpe militar ocurrido en 1973 la EAO sería cerrada e INACAP intervenido. El Estado comenzaría a jugar un rol subsidiario en la enseñanza de los oficios a través de capacitaciones laborales, separándolos claramente de la educación técnica y superior en nuestro país. Bajo esta concepción en 1976 se crea el Servicio Nacional de Capacitación y Empleo. En 1982 Margarita Fontova, su directora, definiría la capacitación laboral como una actividad educativa extraescolar, con objetivos de aprendizaje evaluables, donde se imparten contenidos que persiguen la preparación específica para el trabajo y que se lleva a cabo de manera acelerada por medio de una formación de carácter funcional (Aguirre y Donaire, 1996).

Usando el aparato de capacitación creado por la dictadura, durante el gobierno de Patricio Aylwin se desarrolló una política para los jóvenes más pobres que incluyó la capacitación en oficios como la vía para lograr su integración al mundo laboral y al

proyecto de capitalismo neoliberal instalado. Para estos jóvenes la enseñanza sería gratuita, pero corta y acotada a labores específicas, predominantemente manuales (Gómez, 1996). Los oficios enseñados debían responder a las necesidades de un mercado laboral cada vez más inestable que ofrecía puestos de trabajo de corta duración. Ante esta realidad emerge el enfoque de educativo por competencias laborales, dotado de un carácter más funcional y eficiente (Mejía, 2004).

Las competencias son concebidas como capacidades o cualidades personales que le permiten al trabajador desempeñarse en un puesto de trabajo con un nivel de calidad aceptable establecido desde las necesidades y realidades del mercado laboral (Martínez y Martínez, 2009). La estructura interna de dichas capacidades o cualidades está compuesta por conocimientos, destrezas y actitudes que de forma interrelacionada hacen posible el despliegue de una acción efectiva por parte del trabajador (Rychen & Salganik, 2001, citado Programa Preparados).

Desde sus inicios este concepto pretendía facilitar y homogenizar la evaluación y certificación de procesos de capacitación y formación para el trabajo, buscando que estos trasciendan a un programa de formación concreto y se logre medir actuaciones con significado real en función de un puesto de trabajo específico, a través del establecimiento de criterios que debían ser claros para diferentes actores (trabajadores, empleadores y formadores) y en base a la valoración de evidencias observables que dieran cuenta de dichos criterios (Wolf, 1994). Este enfoque trata de superar así una larga tradición en que los procesos de enseñanza han sido elaborados y evaluados considerando predominantemente la dimensión cognitiva y teórica del aprendizaje de las profesiones, dándole un fuerte énfasis al papel de la acción, concebida como desempeño, en la formación para el trabajo.

Con el ingreso de Chile en la OCDE y el establecimiento de compromisos con el Banco Mundial<sup>6</sup> en materia de certificación de competencias, los cursos de formación para el trabajo financiados por el Estado se han ido construyendo paulatinamente en base al enfoque de competencias laborales en aquellos sectores económicos en los que se han levantado perfiles ocupacionales compuestos por diferentes unidades de competencia (SENCE, 2009). Es así como estos cursos se imparten en centros

---

<sup>6</sup> Desde el 2002 se asumió el compromiso con el Banco Mundial de certificar por competencias a casi 13000 trabajadores, cifra que se excedió con creces según refiere nota técnica de SENCE publicada en Diciembre de 2009.

especializados, reconocidos por el SENCE, dotados de talleres equipados para desarrollar un adecuadamente la modalidad de enseñanza que da prioridad al “aprender haciendo”.

Sin embargo, el enfoque por competencias entiende el aprendizaje para el trabajo como un proceso individual de desarrollo de habilidades para puestos de trabajo pauteados desde las necesidades productivas de la empresa. Las actividades productivas son miradas entonces a través de la lupa analítica para desglosar las conductas que las componen bajo la forma de un desempeño eficiente. Sin embargo, desde una historia que antecede a este enfoque, la práctica ha sido puesta en el centro del aprendizaje de un oficio, donde los saberes que lo componen son traspasados a través de relaciones sociales y actividades para la realización de una obra, que es lo que a la postre le da sentido al aprendizaje y la enseñanza en el ámbito laboral (Barato, 2016).

El traspaso y producción de conocimiento en el ámbito laboral muchas veces no obedece al esquema que separa los contenidos de las habilidades, donde el conocimiento declarativo antecede a la práctica. Al aprender un oficio muchas veces se recorre un camino en que la práctica antecede a la representación simbólica de la labor. El saber para el trabajo articula en la acción valores, ética, significados y técnicas, que constituyen una base, un entendimiento algunas veces inconsciente, que le da fluidez a la ejecución (Barato, 2016).

Efectivamente este entendimiento se adquiere en la acción, en contextos de trabajo, dentro de los talleres, pero se hace a través de relaciones sociales, que encuentran en aquella que el maestro establece con el aprendiz su ejemplo más claro (Mjelde, 2015). El aprendizaje de los oficios trasciende ampliamente la experiencia en la sala y en las escuelas, sino que es un proceso continuo que se enriquece en los contextos de trabajo, en relación con materiales, herramientas, con los compañeros y los beneficiarios de la obra a construir. El conocimiento de un oficio es un bien colectivo entonces, que se renueva en función de los requerimientos de contextos específicos, y que entran en juego en función de la creación de una obra final que requiere de la puesta en juego de una cadena de ejecuciones que le dan cuerpo a un saber hacer. Podríamos decir que es la obra y no la productividad lo que se convierte así en el objeto de la actividad del maestro del oficio y el aprendiz, por lo tanto en su motivo, siguiendo lo establecido por Leontiev en su teoría sobre la actividad (1981).

### **3.- Antecedentes Relevantes**

#### **3.1- Los Programas de Formación para el Trabajo dirigidos a jóvenes pobres.**

Los programas de capacitación en oficios diseñados por los gobiernos de la concertación nacieron bajo el nombre de “**Chile Joven**” a principios de los años noventa. Este tuvo una versión I y II (Gómez, 1996; Aguirre y Donaire, 1996, Abdala 2009), para luego ser reversionado desde 1997 como “**Programa Especial de Jóvenes**” (PEJ). El 2008 se creó “**Jóvenes al Bicentenario**” (Bernal, Galvéz y Pérez, 2009) como una versión alternativa que convivió con PEJ y que tuvo algunas variaciones en su funcionamiento. Durante el gobierno de Sebastián Piñera el programa adquirió el nombre “**Formación en oficios**” y con el cambio de nombre se amplió su grupo objetivo, incorporando a mujeres y algunos adultos mayores de 50 años (Larrañaga, 2011). En el último período presidencial la capacitación se implementó con la denominación de “**Más Capaz**” y dentro de él, además de los jóvenes vulnerables, pueden acceder a capacitación gratuita mujeres y personas con discapacidad ([www.sence.cl](http://www.sence.cl)).

Los cursos que componen la oferta de capacitación se han diseñado bajo las indicaciones hechas por el mundo empresarial en base a sus necesidades y ejecutadas por diferentes ONG acreditadas por el SENCE en un registro nacional. Su ejecución dura solo meses, y se reparten entre una fase lectiva y un período de práctica laboral. Cada curso articula módulos de competencias técnicas, de manejo de TIC's y de habilidades blandas. También han incorporado componentes de tutorías e intermediación laboral como parte de un proceso de acompañamiento y tutoría para la inserción laboral de los jóvenes.

El Estado es quien subsidia al joven para que reciba capacitación de manera gratuita a través de un sistema de bonos y becas (Perrín, 2008). Los postulantes al programa deben acreditar su condición de vulnerabilidad a través de certificados extendidos por las Oficinas Municipales de Inserción Laboral y la verificación de los puntajes arrojados por las fichas de protección social. Luego de ello participan de sistemas de selección que han variado según la institución que imparte el oficio que desean aprender o la versión del programa en que se hayan inscrito.

Si bien en un primer momento los organismos capacitadores emplearon enfoques cercanos a la educación popular en la formación laboral de sus alumnos, con la creación del nuevo estatuto que nace al amparo de la ley 19.518 se promovió la adhesión a un enfoque de capacitación y evaluación por competencias (SENCE,2009) que resultaba más funcional al contexto capitalista, donde el desempleo se vuelve una característica estructural del sistema y cada sujeto debe salir a competir por los puestos de trabajo, asumiendo de manera individual la responsabilidad por sus éxitos o fracaso (Mejía, 2006).

### **3.2.- La escuela de formación profesional en oficios de la Fundación Cristo Vive.<sup>7</sup>**

La Fundación Cristo Vive se dio a la tarea de construir e implementar una escuela de para la enseñanza de oficios en La Pincoya, como una forma de dar continuidad al trabajo comunitario que habían desarrollado en la década de los ochenta bajo la forma de ONG. Para ello contó con fondos provenientes de Alemania.

La escuela se instaló en la Av. Recoleta, en un extenso terreno que cuenta con espaciosos talleres, salas y espacios verdes. Desde sus inicios y durante mucho tiempo, en sus dependencias se impartieron los cursos de carpintería, mueblería, instalaciones sanitarias, electricidad, mecánica industrial, construcciones metálicas y soldadura. Luego se incorporaron cursos de mecánica automotriz. La ejecución de cursos asociados al rubro de la gastronomía se ha dado como un evento intermitente. En los últimos años los cursos de carpintería y mueblería han tenido baja demanda por lo que ya dejaron de impartirse.

Por contar con una larga trayectoria de trabajo con lo ellos denominan población en riesgo, la escuela se ha ganado una buena reputación que le ha valido ser considerado en todas las versiones de la política de capacitación. Su director expresa que este proceso no ha estado exento de dificultades ya que han tenido que adaptarse a condiciones cambiantes que exigen un alto nivel de flexibilidad por parte de las instituciones. Y si bien han adoptado el enfoque de formación por competencias laborales, su visión educativa va más allá del mero entrenamiento en habilidades específicas.

---

<sup>7</sup> Los datos expuestos en esta sección se han obtenido a través de la entrevista de su director en el rol de informante clave de esta investigación, y de conversaciones con los trabajadores de la escuela.

#### **4.- Objetivos de la Investigación**

##### Objetivo General:

- Describir y analizar la experiencia de aprendizaje de un oficio de jóvenes que participaron en los Programas de Formación para el Trabajo de SENCE.

##### Objetivos Específicos:

- a) Describir y analizar las diferentes relaciones establecidas por las y los jóvenes durante su participación en los programas de formación para el trabajo de SENCE.
- b) Describir y analizar las actividades de aprendizaje en las que participaron las y los jóvenes durante su participación en la capacitación.
- c) Identificar y analizar los aprendizajes significativos construidos por los y las jóvenes durante su participación en los programas de formación para el trabajo de SENCE.
- d) Describir y analizar los significados construidos por los y las jóvenes con respecto al oficio aprendido.
- e) Describir y analizar los significados y sentidos construidos en torno a la experiencia de capacitación por los y las jóvenes.
- f) Describir y analizar los recursos movilizados por las y los jóvenes durante su participación en el programa de formación laboral de SENCE.

## 5.- Marco Metodológico

La presente investigación se desarrollará a partir de los supuestos del enfoque histórico cultural, sin que esto implique una postura rígida que no dé lugar a la integración de los aportes de otros enfoques afines, como por ejemplo, los del socioconstructivismo. Desde esta perspectiva se concibe al sujeto como el portador de una subjetividad que tiene una génesis social, así como un carácter histórico y situado. El conocimiento producido y construido sobre la realidad de este sujeto comparte esta génesis y carácter. Por lo tanto, al aceptar la complejidad de nuestro objeto de estudio, que corresponde a un sujeto activo, intencional, que desarrolla recursos y acciones, y que se encuentra inmerso en un medio de relaciones de comunicación permanentes, esta investigación es concebida como uno más de esos procesos de comunicación, que en este caso se da entre investigador e investigado (González, 2000). Esta comunicación adquiere un carácter dialógico, donde no se debe restringir la expresión del sujeto investigado, para que los indicadores emerjan desde las construcciones mismas que ellos realizan, las cuales serán analizadas y significadas por el investigador desde un marco general de categorías teóricas, creando zonas de sentido, donde las diferentes manifestaciones de lo estudiado adquieren inteligibilidad teórica (González, 2000).

Por todo lo anteriormente expuesto, **el diseño** de esta investigación corresponde a una estrategia de investigación cualitativa, de carácter comprensivo-interpretativa, que se ajusta a una lógica inductiva y que nos permite adentrarnos en la visión de un actor social determinado para describir los aprendizajes, significados y sentidos construidos por él con respecto a una experiencia vivida, en coherencia con el enfoque histórico cultural que se pretende desarrollar, y con el fin de alcanzar esa comprensión más holística del ser humano que ofrece como su principal fortaleza un enfoque cualitativo de investigación, al poner su énfasis en la actividad de creación de significados del objeto investigado (Frosh, 2013)

A través un **estudio multicazos** abordaremos de manera intensiva y profunda la forma en que se construye una experiencia vivida por los sujetos. Esta estrategia nos facilita ahondar en las diferentes dimensiones que contiene la experiencia recurriendo a diferentes fuentes de datos y nos permite volver a conversar con sujeto las veces necesarias con el fin de aclarar dudas y ampliar la información dada en sus relatos.

## 5.1- Participantes.

Dentro de un amplio universo de casos de jóvenes que se han capacitado en las diferentes versiones de los programas de capacitación de SENCE desde que fueron iniciados como tal a principios de la década de los noventa en la Escuela de Formación Profesional en Oficios (EFPO) de la Fundación Cristo Vive, la muestra de este estudio se conformó de manera intencionada con cinco casos que desarrollaron su proceso de capacitación en dicha institución.

Los casos fueron escogidos siguiendo criterios de heterogeneidad y accesibilidad (Valles, 1999). Se contactaron a los jóvenes que manifestaron la voluntad de participar en el estudio a través de los instructores y relatores de los cursos de capacitación a los que asistieron, conformándose una muestra con jóvenes de ambos géneros, que participaron en cursos de capacitación en diferentes oficios de los impartidos en el organismo capacitador, en diferentes años, y con situaciones de vulnerabilidad disímiles, ya que se buscó abarcar una diversidad de experiencias que enriquezcan los resultados presentados en esta investigación. Las dimensiones del objeto de estudio consideradas para conformar la muestra responden a los siguientes criterios:

- Oficios: Al estudiar las experiencias de aprendizaje de oficios en jóvenes beneficiarios del programa de formación para el trabajo, las características del oficio estudiado cobra relevancia principal. Si bien en la EFPO de la Fundación Cristo Vive se imparten oficios del rubro productivo, igual se pueden establecer diferencias en cuanto a las herramientas utilizadas, los entornos en que se desarrollan y las obras que ofrecen como producto de su actividad. Estas diferencias podrían ejercer algún tipo de influencia en la experiencia de capacitación, en la relación que los jóvenes establecen con el oficio aprendido y la forma en que construyen su imagen como parte de un rubro determinado.
- Género: Como refieren Paz y Campos (2013) existen diversas formas de ser joven, las que dependen del tiempo y el espacio en donde se desarrollan, y en gran medida dependen del género al que se pertenece. La masculinidad y la femineidad son un constructo social que marca la forma en que los individuos asumen roles, construyen su experiencia y las imágenes de sí mismo. Tradicionalmente la sociedad ha reservado una división del trabajo para hombres

y mujeres, y aunque actualmente esos límites se están quebrando, siguen existiendo oficios en que se matriculan mayoritariamente hombres y otros predominantemente de mujeres. Por lo anterior se considera importante contar con experiencias de jóvenes de ambos géneros en esta investigación.

- Diferentes años de ejecución de los cursos: Durante los años que lleva en ejecución el programa de formación para el trabajo ha sufrido pequeñas mutaciones en cuanto a duración de los cursos y componentes que complementan la enseñanza de un oficio (intermediación laboral, Tics, Tutorías). Por lo anterior se considera importante acceder a la experiencia de estudiantes que hayan participado en estos programas en sus diferentes versiones.
- Diferentes condiciones de vulnerabilidad: Como criterio operativo de la condición de “jóvenes vulnerables” se considerará en un primer momento la condición de desventaja socioeconómica reportada por los participantes al ingreso del programa de capacitación y acreditada a través de la ficha de protección social elaborada en las Municipalidades.

Luego se considera también que esta condición de vulnerabilidad de los y las jóvenes no es única ni homogénea, por el contrario da cuenta de situaciones variada y muchas veces superpuestas (Bernales, Gálvez y Pérez, 2009), que dan lugar a constelaciones de vulnerabilidad (Jacinto y Millenaar, 2012) donde ser pobre, puede además estar asociado al abandono material y/o afectivo, al cumplimiento de alguna condena de cárcel, al desarrollo de la adicción a las drogas, al embarazo temprano y/o no deseado, al ser padre o madre soltero, etc. Tomar en cuenta esta diversidad no solo es un deber de los programas sino que también de los investigadores.

Como **criterio de exclusión** para participar en el estudio se consideró que los entrevistados debían corresponder alumnos que hubieran completado preferentemente las dos fases de la capacitación (lectiva y práctica). Sin embargo, siguiendo el criterio de heterogeneidad se consideró un caso que no llegó a completar la fase práctica de la capacitación y otro en el que esta fase se llevó a cabo en el área de mantención de la misma escuela.

El número de casos fue determinado siguiendo el principio de saturación, ya que después de realizar el pre análisis consideramos que con cinco casos ya se contaba con la suficiente información para dar respuesta a nuestros objetivos investigativos.

## **5.2- Técnicas para el levantamiento de información.**

Para levantar la información se escogió la entrevista en profundidad como la técnica apropiada para llevar adelante la investigación, ya que por su carácter dialógico nos permitió aprovechar la existencia de una relación previa entre la entrevistadora y los sujetos escogidos para participar, facilitándose la interacción cara a cara, el establecimiento de un clima de confianza y el proceso de negociación de significados entre investigador y participante. Esto contribuyó de gran manera a que la información obtenida pueda considerarse como confiable, debido a que quien las desarrolló cuenta con una experiencia propia en el ámbito investigado, y es capaz de entender de manera clara las referencias que los entrevistados hacen a las actividades y relaciones incluidas dentro de sus experiencias particulares.

Esta técnica nos permitió producir información de carácter cualitativo que da cuenta tanto de las maneras de pensar, como de sentir del entrevistado, incluyendo todos los aspectos de profundidad asociados a sus valoraciones, motivaciones, deseos, creencias y esquemas de interpretación (Gaínza en Canales, 2006), información que se vuelve relevante al estudiar los significados y sentidos de los sujetos con respecto a su experiencia de capacitación. Esta técnica, según lo señalado por Gaínza (en Canales, 2006), también nos permite acceder al decir acerca del actuar de los sujetos pertenecientes a un determinado colectivo o grupo social, lo cual proporciona información relevante acerca de los sentidos que adquieren sus acciones.

La entrevista en profundidad, concebida de forma abierta y no estructurada, permite que los sujetos entrevistados desplieguen significados y contenidos simbólicos según sus propias palabras y maneras de pensar y sentir, lo cual es lo que se busca en esta investigación para poder dar cumplimiento a los cuatro primeros objetivos específicos.

Para desarrollar las entrevistas se organizó una pauta flexible de preguntas generales en forma de guión (Anexo 1), en función de los objetivos específicos de la

investigación, con los temas que no se podían dejar de abordar al conversar con el sujeto, registrándose la información que éste nos daba sobre ellos y sobre todos los aspectos que el creyera relevantes y que pudieran estar fuera de estas preguntas.

### **5.3- Técnica para el análisis de la información.**

La información levantada en el campo a través del uso de la entrevista, una vez transcrita y convertida en el texto de una situación de comunicación, fue analizada siguiendo las pautas de la técnica del **análisis de contenido**. Según Krippendorff (1990) esta técnica nos permite formular inferencias aplicables a contextos determinados desde el análisis de datos (que se corresponden con textos de un mensaje) desde un marco conceptual declarado de antemano que constituye la teoría analítica propia de esta técnica. El investigador debe hacer dialogar con esta teoría analítica la teoría interpretativa, constituida por el marco teórico del estudio, el cual debe servir para producir los resultados últimos de la investigación, aspirando a lograr resonancia entre ambas según lo planteado Navarro y Díaz (1994).

En el caso de la presente investigación este análisis se realizará paso a paso, sin mayor cuantificación de por medio, asumiendo el enfoque emergente propio de la investigación cualitativa (Cáceres, 2003). Una vez seleccionadas y construidas la postura teórica y disciplinar en coherencia con las bases epistemológicas y metodológicas del estudio, se desarrolló un pre-análisis de los corpus de contenidos en los que se encuentran los datos de esta investigación, estableciéndose como unidad de análisis los diferentes párrafos y oraciones que dan cuerpo a los textos transcritos de las entrevistas en profundidad realizadas, con el fin de identificar las temáticas que se repetían y/o resultaban relevantes para dar respuesta a la pregunta y objetivos de la investigación.

Luego se procedió a establecer reglas para el análisis y se procedió a codificar la información de manera abierta y exhaustiva. Los códigos resultantes del este proceso de análisis fueron organizados en metatextos bajo la forma de mapas conceptuales, para al final construir categorías que agruparan códigos afines con el mayor nivel de exclusividad posible.

Para dar fiabilidad al estudio, el proceso de codificación y categorización fue sometido al juicio de un experto del tema. La validez se obtuvo a través de saturación de información y consultando los resultados con los informantes de la investigación (Pérez, 1994).

Esto último se llevó a cabo en un encuentro realizado una vez que se habían analizado los textos de sus entrevistas, organizado los resultados por de casos y por objetivos específicos, escogidas las citas a usar y creados los mapas de código. Estos textos se compartieron con los participantes en el estudio y consultada su valoración al respecto.

#### **5.4-Procedimiento.**

- El primer momento de esta investigación estuvo constituido por la búsqueda de información acerca de las discusiones inscritas en diferentes campos conceptuales acerca del tema que se quería investigar.
- En un segundo momentos se entrevistó a tres informantes claves: dos jóvenes soldadores que se capacitaron en los programas de capacitación de SENCE y un directivo de la Escuela de Formación profesional en Oficios de la Fundación Cristo Vive que trabaja en ella desde sus inicios. La información reportada por los informantes claves se usó en articulación y delimitación del problema de la investigación y sus objetivos.
- Luego se contactaron a los demás participantes en el estudio y se fueron realizando las entrevistas.
- Paralelamente se comenzaron a codificar las primeras entrevistas de manera exhaustiva, lo que permitió identificar las temáticas emergentes que iban dando cuerpo a las experiencias de los sujetos participantes. Esto reportó luces en la búsqueda de bibliografía complementaria, en la elaboración de supuestos sobre las zonas de sentido que darían inteligibilidad teórica a nuestro estudio y nos ayudó a ajustar el guion elaborado para realizar las entrevistas faltantes.
- Se completó el proceso de codificación de los textos de las entrevistas, dentro del marco de un análisis intra-caso que se plasma en un metatexto en forma de mapa sus resultados últimos.

- A continuación se realizó el proceso de categorización en consenso con la experta a cargo de la tutoría y supervisión del estudio, determinándose que se contaba información suficiente para presentar resultados que daban respuesta a los objetivos y pregunta de la investigación.
- El siguiente paso fue desarrollar un análisis inter –casos identificando similitudes y diferencias importantes en cada experiencia de aprendizaje.
- Por último se concertaron y desarrollaron encuentros con cada participante en el estudio para exponerle la forma en que se elaboraron, describieron y organizaron los resultados del estudio y consultándoles su opinión.

### Consideraciones éticas

En vista de que esta investigación se basa en información producida por población llamada vulnerable, los procesos de contacto, producción y análisis de ésta se hicieron siguiendo los criterios de consentimiento, anonimato y confidencialidad. El consentimiento fue explicitado de forma verbal y escrita por los participantes una vez que se le explicó los objetivos de la investigación, identificando su responsable y se les garantizó la inexistencia de riesgos ni beneficios asociados. El modelo del consentimiento informado usado se encuentra en el Anexo 2.

## **6. Análisis de los Resultados**

A continuación se presentarán los resultados obtenidos en la presente investigación divididos en dos epígrafes, el primero dedicado a los resultados del análisis intra-caso y un segundo al análisis inter- caso.

### **6.1 Análisis intra-caso.**

Este epígrafe recoge la información de cada participante en la investigación, poniendo en juego los códigos resultantes del análisis de los textos de cada una de sus entrevistas. Cada caso consta de una descripción escrita de los resultados obtenidos y de un metatexto en forma de mapa de códigos donde se expone la interpretación coherente dada a cada una de las experiencias relatadas.

## **Caso 1**

El sujeto que corresponde a la descripción que haremos bajo el nombre de caso uno es un joven de género masculino que crece en condiciones de abandono afectivo y económico, y que desde los 11 años comienza a desplegar diferentes estrategias de auto sustento, dentro y fuera de la normativa social convencional. La condición de abandono que enfrenta influye en que su proceso de escolarización quede incompleto y que el sujeto se vea obligado a retomar sus estudios en modalidad vespertina para poder trabajar en el día en ocupaciones de baja calificación y de harto esfuerzo físico. La necesidad de trabajar y estudiar a la vez tensiona al sujeto ya que le resta tiempo para disfrutar de la relación de pareja que inicia en la adolescencia, la cual se constituye en su soporte afectivo y le reporta una red social de apoyo a través de la figura de la abuela y demás familiares de su pareja. Es a través de esta red que toma conocimiento del programa de capacitación en oficios.

*“E: ¿cómo te comprabas tus cosas en ese tiempo? Porque tu dijiste que tu papá no te pescaba mucho.*

*S1: Aaah.... Es que siempre me he movido, siempre.*

*E: ¿Y tú te comprabas tus cosas?*

*S 1: Yo de chico, yo trabajo de los 13, 14 yo trabajo. Siempre he sido independiente, siempre me he comprado mis cosas, es que aparte mi papá no, no...” (S1, parr 248-251)*

Su relación con el oficio comienza en la infancia, ya que tempranamente siente curiosidad por la labor del soldador y ganas de aprenderla. A pesar de que no contaba con los recursos para poder desarrollar experiencias prácticas en el rubro esta motivación persiste.

Durante la realización del curso de capacitación la experiencia de aprendizaje del oficio se configura en dos grandes momentos con cualidades diferenciadas: un primer momento corresponde a la fase lectiva del curso y el segundo a la fase práctica exigida para aprobar la capacitación.

Dentro de la fase lectiva el alumno desarrolla relaciones con los pares y los docentes de gran significación dentro de su relato. Estas relaciones entran en juego de manera particular en el contexto del taller, de la sala de clases y en otros contextos de convivencia. Es dentro de los marcos de estas relaciones y de estos contextos que se

desarrollan el aprendizaje y el cambio de algunas concepciones del sujeto, reforzando motivaciones y concepciones de inteligencia que confluyen en una positiva valoración del sujeto de esta etapa.

*“E: Ya, cuando llegaste el primer día a La Cristo Vive: ¿Qué fue lo que mas te impresionó?*

*SI: ¿Qué mas me impresionó? ... Yo creo que, no lo recuerdo bien, pero estaba muy emocionado eso sí.*

*E: ¿Sí?*

*SI: Siiii, porque era algo... a mi me gusta como las cosas nuevas. ¿Qué hay ahí? ¿Qué voy a hacer? Yo no sabía sí, yo pensaba que era llegar y soldar, pero, na poh, el profe igual nos enseñó harto, aparte que usted poh, psicóloga nos ayudó harto igual, yo a usted le conté hartas cosas, como que yo con usted podía confiar, usted daba confianza.” (S1, parr 15-18)*

Durante la fase lectiva las relaciones con los pares se constituyen en la mayor fuente de emociones positivas relacionadas predominantemente con la alegría, lo que fomenta su asistencia a clases y forma parte importante dentro la configuración de un significado positivo sobre lo vivido en la capacitación. Estas relaciones se desarrollan dentro actividades lúdicas de convivencia y en una comunicación basada en las tallas, el leseo y los chistes por un lado, pero también en la competencia y el apoyo mutuo dentro del taller que potencia el aprendizaje del sujeto y le permitió enfrentar los fracasos que vivió dentro del proceso de instrucción.

*“E: ¿Y te gustó el oficio?*

*SI: Si, si, si. Yo cuando chico veía, cuando chico yo pasaba por, es que yo soy curioso, y yo decía - ¿cómo será esa cuestión? Siempre, siempre, siempre y se me dio la oportunidad, porque en ese tiempo los soldados igual le pagaban plata, y yo igual iba por eso, porque uno igual va a buscar una mejora.... Una mejor remuneración y no eso lo que me más. Ser curioso, la curiosidad me llevó a aprender. Igual uno se frustra eso sí, es que es difícil. Es difícil cuando las probetas tenías que hacerlas, de puro armarlas, ya cuando a uno le salían mal, eh, igual con los compañeros, es que yo creo que eso igual, los compañeros influyen harto ahí, porque si tú te llevai mal con ellos no te van a dar ganas de ir. Pero a mí igual me daban ganas de ir porque con esos leseaba caleta.”(S1, parr.22-23)*

En la sala, según la evaluación hecha por el sujeto, esta forma de relacionarse se constituyó en un obstáculo, ya que interfería en el aprendizaje al influir en que no pusieran suficiente atención en los contenidos dados.

Por otro lado, las relaciones con los docentes se significan sobre valoraciones positivas, ya que considera que estos “enseñan bien” y dan confianza, además se comparte con ellos en actividades extracurriculares. El docente del oficio influye sobre el sujeto cambiando una concepción donde el aprendizaje pasa de ser considerado una actividad de acción directa, práctica e inmediata a otra donde es necesario contar con una base teórica que cumple un rol importante para desenvolverse en del oficio.

Estas relaciones van tomando forma en diferentes contextos de actividades diferenciadas. En el taller el sujeto se siente libre y relajado, ya que dentro de él puede comunicarse libremente con sus pares mientras realiza las actividades de aprendizaje indicadas por el docente y son propias del oficio. Por el contrario la sala es significada como sinónimo de “norma”, un espacio donde hay que poner atención y guardar silencio de manera obligatoria, y que se rememora desde la incomodidad, sin negar la importancia de los contenidos impartidos dentro de este espacio.

*“E: Ya, ahora cuéntame lo que me estabas conversando sobre la diferencia entre el taller y la sala.*

*SI: Aaah ya. Es que en la sala, bueno uno igual se portaba mal, es que la sala es maspa tomar atención, escribir, aprender, porque después lo otro en el taller es mas leseo, es la práctica, es mas fácil yo creo, o sea es mas entretenido porque está ahí soldando, aprendiendo, había mas..... no pero igual prefería mil veces el taller si, aunque el profe igual era estricto, pero no, era mejor, bakán, ahí estabaírelajao haciendo lo tuyo.*

*E: Ya.*

*SI: En cambio lo otro es como que seguí la regla, eso es yo creo.” (SI, parr 28-31)*

Al finalizar esta fase el sujeto logra calificarse como soldador 2G, proceso que se constituye en la finalidad del aprendizaje y la evidencia de las habilidades adquiridas durante el proceso, por lo que adquiere gran relevancia para él y su relación con el oficio.

Al recordar el proceso de capacitación esta es valorada positivamente precisamente por lo vivido dentro de la escuela en la fase lectiva. El sujeto considera que en esta fase fue dotado de una buena base de conocimientos para enfrentar las exigencias del mundo laboral y desarrollar las labores propias del soldador con propiedad, que la institución brindaba un espacio de convivencia donde existía

preocupación por el estudiante y donde pudo disfrutar de las relaciones con sus pares y los docentes.

*“E: Ya, o sea ¿tú creer que el aprendizaje en el oficio en la capacitación fue una buena base pa seguir aprendiendo después en el trabajo?”*

*SI: Si poh, si, si, es una muy buena base, son buenos profesores, enseñan bien, se preocupan igual, si es buena base pa después seguir en el rubro, en la pega, pero hay que aprender si, hay que aprender sino no te va a servir de nada, no sirve de nada si tu calificaste en algo y no tení idea de lo que estay haciendo. Ya, podis tirar cualquier cordón, pero por qué, tenis que saber por qué, de que está hecho el metal, porque este lo tiraste a estos amperes, hay que saber lo que uno está haciendo.” (SI, parr 184-185)*

Algo diferente sucede con la reconstrucción de su experiencia durante la fase práctica, donde según el sujeto sufre un proceso de ajuste de expectativas al llegar al centro de práctica donde se da cuenta cómo funcionaba el rubro, y que como alumno en práctica tiene que desempeñarse como ayudante y realizar cualquier tipo de actividad, bajo el mando de maestros del oficio que no son solidarios con las más jóvenes frecuentemente, ante lo cual el sujeto debe desplegar altos montos de recursos emocionales, “aguantar”, “tolerar” una situación que le resulta incómoda y desplegar estrategias de adaptación pasiva regulando el impulso de abandonar la situación de sometimiento a la que se le expone. Por todo lo anterior la fase práctica es conceptualizada como “la prueba de fuego”.

*“E: Ya. La práctica....*

*SI: La práctica: Ahí me dí cuenta lo que era realmente el rubro de la soldadura. Que nosotros pensábamos que íbamos a salir soldando. No poh, nosotros íbamos a ser ayudantes y cuando uno es ayudante esa es como la prueba de fuego, porque ayudante ponte tu soy el que hací todo, todo, si te falta abrocharle los zapatos al maestro.” (SI, parr 139-140)*

Una vez que el sujeto ha logrado superar las exigencias de la capacitación y concluirla con buenos resultados, la relación con el oficio se ve reforzada por los saberes desarrollados durante la experiencia de aprendizaje formal de la soldadura. El sujeto se da cuenta que es capaz de llevar adelante sus propósitos, ponerse metas y terminar los ciclos iniciados, y que esto es reconocido por las figuras significativas que le han brindado su apoyo para llevar adelante al curso, por sus pares y por el mundo laboral.

Considerándose un buen soldador, movido por la necesidad y la “curiosidad” por seguir aprendiendo, desplegará estrategias individuales de aprendizaje y desarrollo, para conformar una identidad como trabajador en el rubro de la soldadura y “salirse de lo malo” por un tiempo. El período de capacitación será recordado como una etapa de estabilidad que nutrirá positivamente su autoconcepto, configurando un sentido positivo de la experiencia asociado a la superación personal.

*E: Mira te voy a hacer una, pero es bien personal ¿Tu pareja te miraba diferente cuando tu sacaste tu oficio?*

*S1: Eh.... Si, yo creo que se sentía orgullosa.*

*E: Ya.*

*S 1: Porque yo en ese tiempo estaba cumpliendo como los objetivos, las metas, me había salido de lo malo, estaba trabajador, responsable, me llevaba bien con ella.*

*E: ¿Y tú te sentías orgullosos de ti mismo?*

*S1: Si. Todavía, siempre.*

*E: ¿Pero en ese momento, eso contribuyó?*

*S1: Si poh, a parte que salí el mejor alumno igual.” (S1, parr. 232-239)*

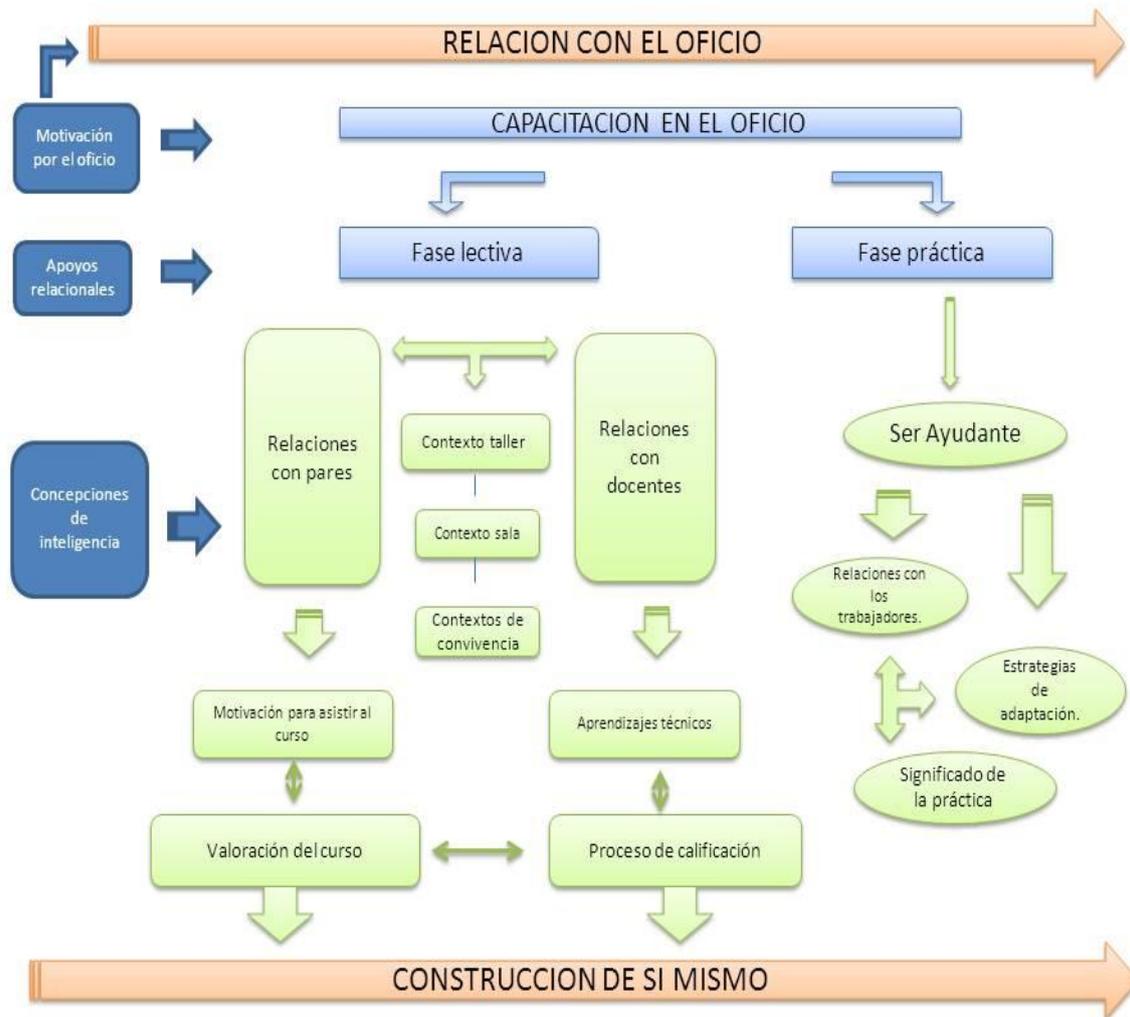


Figura 1.  
Mapa de códigos caso 1.

## Caso 2

El caso dos corresponde a un sujeto de género masculino que ha asumido la crianza de su hija, desarrollando su rol paterno con ayuda de su madre y de su abuela, sin mayor contacto con la madre de su hija. Si bien completa los cuatro años de la enseñanza media, no llega a realizar la práctica de sus estudios de contabilidad, lo que hace que el sujeto vivencie como un ciclo incompleto su proceso de enseñanza media.

Su relación con el oficio se inicia trabajando con un contratista ya que es la opción que encuentra dentro de su contexto vida y red de relaciones. Dicho inicio en el oficio estuvo motivado por la necesidad de sustentar su proyecto de vida independiente. Tiene la autopercepción de que el rubro es su “fuerte”. Esto lo lleva a desarrollar una experiencia de capacitación anterior a la analizada en esta investigación, donde, aunque recibe el certificado que otorga SENCE por asistencia, no logra obtener la calificación como soldador lo cual le genera frustración y es destacado por parte de sus pares en el mundo laboral. A pesar de ello, considera esta experiencia como el inicio en su preparación formal en el oficio. Informado por un par, postula a un nuevo curso de capacitación, motivado por la obtención de la calificación como soldador al arco, y por la facilidad que le otorga la condición de gratuidad de los mismos, ya que se autodefine como una persona de recursos económicos limitados. Mientras se capacita se dedica a vender artículos de ropa de manera informal.

*“E: Antes de estudiar en la Cristo Vive el curso de soldadura ¿Qué curso habías hecho?”*

*S2: Yo hice el curso en Chile ASFO en el 2008, de soldadura y armado de estructuras.*

*E: Ya.*

*S2: El cual ese fue como mí, como mi primer paso en la soldadura, se podría decir, mi primer paso me refiero a que algo más importante con una certificación, porque yo empecé trabajando como maestro chasquilla, mentolatum, con un contratista hacíamos todo ese tipo de trabajos: estructura, pintura, soldadura.*

*Así que, fui un día que no tenía trabajo a la Municipalidad y salía: Chile ASFO, curso de soldadura. Lo hice, fue una experiencia que igual.... En realidad fue frustrante porque al final no calificué, no me fue bien como pensé que me iba a ir, que yo me consideraba uno de los mejores, uno bueno y resulta que no calificué. Lo único bueno que me llevé de ese curso fue la certificación y herramientas. Igual tengo una máquina electrónica gracias a ese curso, que la máquina ya lleva harto tiempo, desde el 2008 y ahora está valuada mucho mejor así que eso ha sido bueno.” (S2, parr 1-.5)*

La importancia del proceso de calificación como soldador al arco es una unidad de significado que nuclea a muchos de los otros elementos que configuran la experiencia de capacitación que describiremos a continuación, donde si bien, la fase lectiva y la fase práctica de la capacitación siguen mostrando características diferenciadas, encuentran nexos en la integración que el sujeto le da a ambas fases de la experiencia en función de lo que significa ser soldador calificado, y como este objetivo moviliza estrategias de aprendizaje durante la fase lectiva y el aprendizaje de nuevas técnicas durante la práctica.

*“E: ¿Te daban ganas de ir a la escuela en la mañana?*

*S2: En realidad por el tema de la levánta no, pero cuando ya me acordaba ya si tengo que calificar, tengo que calificar, me levantaba y llegaba allá po. (S2, parr. 41-42)”*

Desde el proceso de ingreso a la capacitación se comenzaran a tejer relaciones con los docentes del centro que, unido a la valoración de la infraestructura del organismo capacitador, marcarán positivamente la experiencia durante la fase lectiva del curso. El sujeto desarrolla estrategias de aprendizaje activas, que ubican al contexto del taller y las actividades prácticas que en él se realizan en un lugar principal. Las relaciones con los pares juegan un rol complementario dentro del proceso de capacitación, y estas se enriquecen en contextos de convivencia que también nutren las valoraciones que el sujeto hace del curso y las emociones asociadas a este, pero que terminarán adquiriendo un rol importante durante la fase práctica, donde constituirán un facilitador para establecer relaciones positivas con trabajadores que abrirán las opciones de desarrollar nuevos aprendizajes técnicos y con ello de que los resultados finales de esta fase se signifiquen de manera positiva.

Por otro cauce de la experiencia en la fase práctica se encuentran los conflictos enfrentados producto de las tareas asignadas a los alumnos en esta fase, ante los cuales se movilizan recursos personales y estrategias de adaptación, asociados a emociones y significados que desencadenan aprendizajes éticos en el sujeto.

Como mencionamos anteriormente, desde el proceso de postulación el sujeto comienza a relacionarse con docentes de diferentes oficios dentro de la institución, con los cuales establece relaciones de empatía que según su percepción facilitaron su ingreso al programa dentro del oficio por el cual estuvo motivado desde los inicios: la

soldadura. Luego, durante toda la fase lectiva, seguirá desarrollando relaciones con otros docentes que facilitarán el aprendizaje de las técnicas y destrezas del oficio, así como le proporcionarán contención afectiva e información para seleccionar y ubicarse en un centro para realizar la práctica laboral.

*“S2: Mi experiencia, mire con el que más chocaría podría decir, fue con el profesor J.C. po, porque hablaba harto con él y es como que decía las cosas por su nombre y eso es bueno. Con A.C. la nada misma, porque le pregunté ciertas cosas y siempre como que no me respondía, consideraba que me respondía no bien, era como que yo no era su alumno, sentía como que no. En cambio J.L. le pregunté pocas cosas, era mi profesor jefe, pero yo sentía como más confianza con el profe F. Yo era de otro curso de soldadura y le preguntaba casi todo a él. Y de él abarqué harta información y se podría decir ¿cómo es la palabra cuándo? Cómo maña pa poder calificar po, técnica se podría decir, técnica porque yo me acuerdo mire, pa hacer el cordón de raíz a mí no me quedaba bien, usted sabe que la varilla da ciertos centímetros, pongámosle cinco centímetros pa yo ir soldando, pa que quede un puro cordón había que hacerle una pequeña técnica que él me la enseñó y empecé a hacer esa y de ahí en adelante ya me salieron todas iguales.” (S2, parr.79)*

Como queda de manifiesto en la cita anterior las relaciones establecidas con docentes que no necesariamente se encuentran formalmente a cargo de la enseñanza del sujeto, forman parte de una estrategia de aprendizaje más amplia y de carácter activo que el sujeto despliega avanzando por sobre los límites formales de la enseñanza, ya que comienza a salir del radio de su curso, “dejaba de lado la clase donde estaba y me iba pa otra clase” sin ser descubierto, en busca de aquellos aprendizajes que lo ayuden a mejorar sus destrezas. Dentro de esta estrategia la relación con los pares también jugará un papel, ya que dentro del contexto del taller observaba la ejecución de sus compañeros y trataba de aprender de sus errores.

*“S2: Sí, sí, también, mire buen punto porque yo fui abarcando se podría decir como una aspiradora, succionando, abarcando todo lo que me servía po, y de hecho igual miraba compañeros que no soldaban bien po cuando me ponía la careta, pa qué, pa saber lo que no tengo que hacer po, o de repente a lo mejor yo cometía el mismo error y por qué le quedaban el cordón así po, y fue gracias a los profesores, o sea el profesor F., me enseñó harto, o sea fueron mañas que yo le preguntaba y aprendía, lo abarcaba, lo practicaba, ah, me salió.” (S2, parr.183)*

Dentro de la concepción de enseñanza y de aprendizaje de este joven la práctica y el contexto del taller ocupan un lugar primordial. Según su perspectiva se debe dar prioridad a las horas en el taller por sobre las horas en la sala, ya que en esta última se deben enseñar solo los contenidos teóricos básicos del, sin dejar de reconocer el rol relevante que estos desempeñan dentro de los saberes necesarios para el rubro.

*“E: ¿Estaba demás algo?”*

*S2: ¿En formación? No, Yo considero que no, que estuvo todo como que....A lo mejor en el momento del Cristo Vive más horas de taller y no tanto de estar en sala. Usted sabe que varios compañeros fracasaron por el tema de no tener la práctica que necesitaban po.*

*E: Ya. Tú hubieras puesto más horas de taller que de sala.*

*S2: Si, hubiera puesto más horas de taller que de sala; o si hubiera puesto horas de sala, la persona que esté encargada que hable lo que se necesita, que es simbología y teoría, más allá de eso que te explique de que está hecho el metal y todo eso, eso ya con la medida del tiempo voy sabiéndolo solo, no tenís pa que. (S2, parr. 64-67)*

Luego, una vez ubicado en un centro de práctica por recomendación de un docente, el joven enfrentará conflictos que se producen por que se le asignan las tareas que nadie hace en la empresa y en su relación con los trabajadores es poco considerado, ante lo cual el sujeto se adapta y aguanta, refiriendo que es necesario movilizar “paciencia y tolerancia” para poder superar los aspectos negativos de la situación, ya que por otro lado, ayudado por un par, otro joven en práctica proveniente de la misma institución, el sujeto establece relación con un maestro que le enseña una nueva técnica del oficio, logrando obtener una nueva calificación como soldador y quedar en la empresa trabajando. Si bien la fase práctica es catalogada como una prueba de fuego, que muchas veces consideró como un retroceso en su proceso en su trayectoria laboral y durante la cual se sintió disminuido, el sujeto refiere que es una etapa que se percibe como obligatoria y que fue necesario pasar por ella, valorando esta fase porque lo puso en contacto con la forma que trabajan los maestros del oficio en el ámbito laboral real y también porque en la relación con ellos desarrolla aprendizajes éticos para la relación con otros.

*“E: Ya, la práctica me decía otro joven que es como una prueba de fuego.*

*S2: Sipo, noooo si es una prueba de fuego, porque que te manden a barrer o no sé, de repente a pescar hartas planchas y empezar a limpiar cosas que son, no sé, las encuentro tonto yo, y después de haber trabajado de maestro en otro lado, no de soldador, pero de*

*maestro armador, fue como retroceder tanto, me sentía como menos, pero después que la terminé y todo y seguí trabajando como soldador ya era, tenía que pasar por eso.*

*E: Ya, “tenías que pasar por eso” ¿Le reconoces un valor?*

*S2: Si, le reconozco un valor, porque aparte que te dai cuenta también como trabajan los maestros, te mandan a hacer esto, te mandan a hacer esto otro y tú aprendí a no tratar a las personas como de repente algunas personas te trataron.” (S2, parr. 118-121)*

La experiencia de capacitación es valorada por el alumno porque le permitió ascender laboralmente, dejar de ser un ayudante dentro del rubro. Con la obtención de su calificación como soldador al arco durante la fase lectiva y en la técnica Mig-Mag durante la fase práctica, la capacitación adquiere sentido desde la superación de un fracaso vivido con anterioridad, lo que le permite al sujeto sentirse bien consigo mismo y afianzar su relación con el oficio.

Después del concluir la capacitación la percepción de su madre y familia cambiará, ahora lo verán como “adulto”, como un “soldador que puede ganar mucha plata”. En el mundo laboral también será reconocido por la calificación obtenida, más que por la certificación por participar en el curso. Desde la construcción que hace de sí mismo, ahora es un soldador que no solo tiene la habilidad manual para desempeñarse, sino que cuenta con la teoría para explicar el porqué de su desempeño, lo que marcará diferencias con respecto a otros. Este saber que posee es avalado por el carnet de soldador calificado obtenido en la capacitación.

*“S2: Mire es como que es importante, no porque creo sino porque todos estaban seguros de que es importante porque ya tenía un carnet, un papel que te avala que tu tenís la habilidad pa hacer una junta, una junta de dos metales que te va a quedarte firme y de repente la misma junta va a ser más firme que el mismo metal. O sea no cualquiera va a tener una calificación. Todos dicen: ah, cualquiera suelda, pero no cualquiera suelda sabiendo lo que está haciendo. Por eso creo que es importante.” (S2, parr.75)*

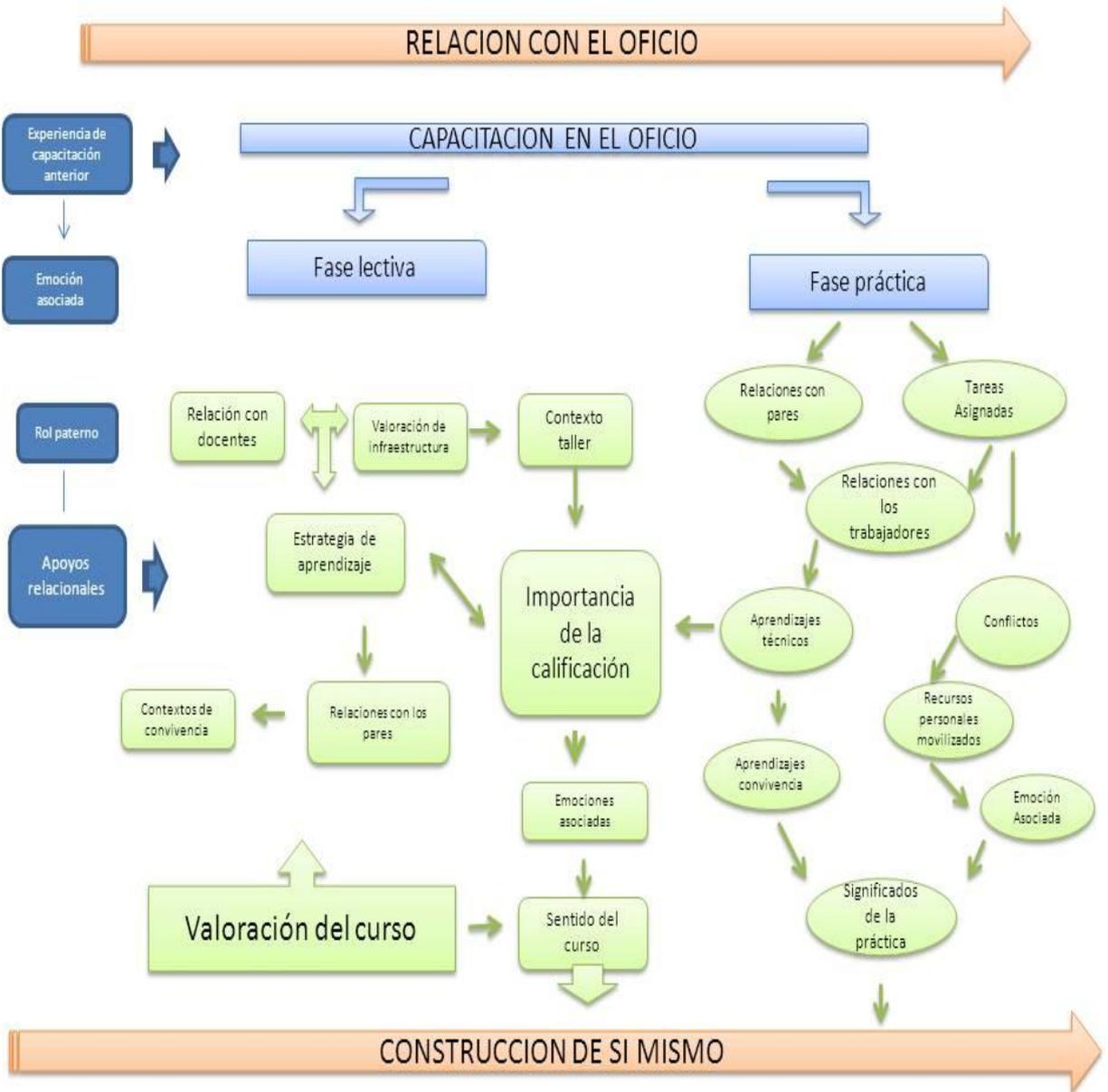


Figura 2.  
Mapa de códigos caso 2.

### Caso 3

Dentro de este caso se va a describir la experiencia de capacitación en el oficio de mueblería de una joven que al momento de ingresar en el programa ya vive con su pareja e hijo, y desarrolla trabajos esporádicos para contribuir con el sustento familiar.

Con una trayectoria escolar regular, concluye estudios medios en un liceo técnico comercial en la carrera de contabilidad por indicación de los padres que no estaban dispuestos a financiar estudios superiores para ella, ya que le exigían una vez terminado el cuarto medio se pusiera a trabajar. Ejerce la contabilidad al tiempo que se capacita en el rubro de la peluquería en la que trabaja hasta que comienza a sufrir de una enfermedad profesional que restringe su desempeño en el oficio.

*E: ¿Cuándo ibas a la escuela eras una alumna aventajada? A la escuela formal digo yo.*

*S3: Sí, sí, pero no era matea, pero igual me iba bien.*

*E: ¿Por qué estudiaste contabilidad y no otra cosa?*

*S3: Bueno es que era chica y al final estudié porque mi hermana había estudiado eso y porque mis papas me pusieron en ese liceo.*

*E: ¿No fue una elección tuya consciente?*

*S3: No, porque era chica.*

*E: ¿Y tus padres nunca pensaron que podías ir a la universidad?*

*S3: No, de hecho lo tenía claro que era no, era: Tú terminas cuarto medio y te pones a trabajar.*

*E: Esa era una urgencia en tu familia.*

*S3: Es que no, es que mi papá es como, no tiene la mentalidad de todos, es como yo te doy los estudios y hasta ahí no más es mi tarea.*

*E: Y haber ido a la universidad hubiera implicado depender de él.*

*S3: Claro, de hecho yo le dije que si me podía pagar, y me dijo que no. Y pudiendo.*

*E: ¿Te sentiste ahí truncada en tus intereses creativos?*

*S3: Sí, en ese tiempo me afectó. Bueno es que pasaron varias otras cosas personales que dan lo mismo, pero sí, igual yo le dije. Pero el como que, no sé, quizás yo lo entiendo porque es como lo criaron a él también. Entonces es como decirle siempre lo mismo y él siempre va a decir lo mismo. Entonces ay ya.” (S3, parr. 372-385)*

Una vez que se informa de la existencia de los cursos de capacitación del programa Formación para el Trabajo de SENCE, se acerca a la escuela de la fundación

Cristo Vive motivada por hacer el curso de Electricidad Domiciliaria. Durante el proceso de postulación es informada de que no quedan cupos para este curso y decide aceptar un cupo en el curso de mueblería, motivada por aprender algo nuevo que le permita crear, hacer cosas con sus manos para sí y para otros en vez de comprarlas. Si bien el proceso de postulación se demora meses, una vez que el curso se inicia lo hace en modalidad vespertina con horarios que le facilitan el cumplimiento de su rol materno.

*“S3: Eh, creo que primero fui por el tema de electricidad, pero eso como cupo se llena al tiro, entonces quedé afuera y estaba la opción de mueblería y dije ah ya, ya bacán, y después era la noche y mucho mejor, por mi hijo, y ahí lo tomé po, pero se demoraron como... creo que no se llenaba al tiro, entonces yo postule y me llamaron como seis meses después que el curso ya empezaba.” (S3, parr. 31-32)*

Dentro de su experiencia de capacitación la fase lectiva y la fase práctica se dan en una continuidad dado que ambas son realizadas en dependencias de la misma institución, donde se decide darle esta facilidad en atención a su necesidad de contar con ciertos horarios para cuidar a su hijo.

En la fase lectiva de la capacitación la relación con el docente y la forma en que este diseña las actividades de aprendizaje cumplen un rol principal, ya que refuerzan la motivación por asistir y por el aprendizaje del oficio, ocupando principalmente el contexto del taller dentro de su modalidad de enseñanza. Las relaciones con los pares se dan dentro de los contextos y actividades de aprendizaje mayormente, y se enriquecen a través de actividades de convivencia complementarias. Las concepciones de aprendizaje de la joven y la valoración de la infraestructura del curso se conectan y unidas a todos los elementos mencionados ya, son los que alimentan la valoración que la joven hace del curso.

Durante la fase práctica se realizan actividades que le reportan aprendizajes, dentro del marco de una relación adecuada con el maestro a cargo de su supervisión.

La relación establecida con los docentes durante todo el período de la capacitación es calificada como positiva, ya que los docentes tenían buena disposición y respondían a sus dudas y preguntas. El docente del oficio diseñaba actividades de aprendizaje dentro de las cuales proporcionaba las instrucciones e información necesaria para desarrollar actividades prácticas individuales en las que cada alumno autorregulaba su ritmo de avance. El objetivo de estas actividades quedaba claro para los aprendices:

desarrollar destrezas manuales que les diera cierta independencia en el desarrollo posterior del oficio en el mundo laboral.

*“S3: Eh bueno, tenía una pizarra y el profe hacía el diseño en la pizarra, hay que hacer esto. Y nosotros lo hacíamos. No eran trabajos de hacer en un día, eran trabajos de semanas, para hacer no sé una tabla de picar, estábamos no sé un mes. Entonces era como ya sabíamos lo que teníamos que hacer, al otro día llegábamos a lijar o al otro día yo sabía que tenía que tener la tabla derecha y tenía que sacar madera, entonces ya sabías más o menos la otra semana que tenías que hacer. Una cosa así.” (S3, parr.90)*

Esta modalidad de enseñanza, que daba prioridad al taller como contexto de enseñanza-aprendizaje, funcionaba como un motivador potente para los alumnos, que se interesaban en avanzar en la construcción de los diferentes muebles hechos ya que una vez que terminaban estos podían llevárselos a su casa.

*“S3: Era como ir a terminar el trabajo, porque tú te podías llevar el trabajo.*

*E: Ah ya, estos trabajos que el profe les hacía hacer, que tú me comentabas que uno era a mano, que el otro era la tabla, eran trabajos que ustedes tenían por tiempo y que después se podían llevar.*

*S3: Claro.*

*E. Y eso motivaba a tus compañeros.*

*S3: Yo creo que a todos, por lo menos a mí, no sé, nunca hice una pregunta así: “Oye qué es lo que te....”*

*E: Pero de lo que escuchabas, de lo que percibías más menos.*

*S3: No sé, no me acuerdo.*

*E: Ya, no te acordai mucho.*

*S3: Pero todos íbamos por terminar el trabajo y a hacer lo que seguía. No sé después hicimos un pequeño así como un...un pequeño así como...¿cómo se llaman estas cosas que están en los baños, con espejo?” (S3, parr.143-152)*

Dentro del contexto del taller y de las actividades de aprendizaje se desarrollan relaciones de colaboración mutua con los pares, donde aquellos que ya habían adquirido saberes en experiencias anteriores respondían preguntas a los más inexpertos, sin que el clima grupal se viera afectado por el surgimiento de conflictos o problemáticas importantes. La convivencia se fomentó en actividades de aprendizaje complementarias realizadas en espacios fuera de la institución y otras en que se integraron a los familiares de los alumnos, las cuales son valoradas positivamente por la joven de este caso.

*E: Hicimos un encuentro con padres también.*

*S3: Ah sí qué fue muy bueno. Bueno a los chiquillos les gustó. Yo, mis padres no fueron.*

*E: No, tú estabas solita ese día.*

*S3: Sí, pero los papas recuerdo, los que estaban esa vez decían que lo encontraban muy bueno, que les había gustado la escuela. No sé si acaso se había hecho anteriormente, yo creo que no.*

*E: Con ustedes no, pero generalmente con los otros grupos se hacía. Pero fue como un encuentro bonito. Hicimos un asado y otra vez fuimos a La Vega.*

*S3: Ah, siiii (jaja)*

*E: ¿Te acuerdas?*

*S3: Sí y fuimos a la cuestión del mueble antiguo en el parque Los Reyes.*

*E: ¿Sirvieron esas salidas por ejemplo?*

*S3: Eh...Sí.*

*E: ¿Sí?*

*S3: Sí. Fue como pa compartir un poco en realidad.*

*E: ¿Y cómo orientación para el oficio?*

*S3: Sí, si, es como ver el mercado, en que está el mercado en realidad. Es que dependen como lo tome cada uno.” (S3, parr. 113-128)*

Ya en la fase práctica del curso, se le asignan diferentes actividades y tareas, que si bien la alumna significa como propias de una práctica (se hace de todo en las prácticas), en su caso las hizo con gusto. Si bien refiere que durante la práctica aprendió cosas nuevas con un maestro carpintero que se encontraba restaurando muebles en la institución, sin embargo esto no se logra consolidar en saberes porque nunca más los llevó a la práctica.

*“S3: Es que yo la hice ahí con Francisco (En la escuela), pero una compañera la hizo en una empresa y tuvo que, no sé, me imagino que cortaba la misma pieza.*

*E: Ya.*

*S3: Entonces es fome estar cortando una misma pieza todo el rato.*

*E: ¿Aprendiste en la práctica?*

*S3: Eh, sí, pero como después no lo ejercí se me han olvidado varias cosas.” (S3, parr. 183-188).*

En la valoración global de la experiencia la joven integra la positiva valoración sobre la infraestructura del organismo que hace, ya que en dentro de su concepción de

aprendizaje esta actúa comoun facilitador clave, mucho más considerando la condición de gratuidad del programa.

*“E: Ahora cuéntame ¿Cómo describes tú, o como me describirías la experiencia de haber hecho el curso?”*

*S3: ¿A nivel general?”*

*E: Sí.*

*S3: Eh....A mí me encantó el curso porque estaba aprendiendo algo que no sabía, que tenía muchas ganas de hacerlo...mmm eso, y que me entregaban todos los materiales, no tenía que comprar materiales, entonces era como un punto a favor de tener las cosas a mano y poder desarrollar, no sé, tu creatividad o las labores que te daban en el curso, no sé, usted tiene esto, y lo haciai y tenías las herramientas ahí. Entonces no teniai como una barrera para avanzar en el trabajo. O sea los que no avanzaron eran porque no... (risas) porque no podían, o no sé, eran más lentos.” (S3, parr. 25-28)*

El curso le reporta nuevos conocimientos y con ello nuevas posibilidades de empleo y desarrollo de su creatividad pero, desde su concepto del oficio donde el ejercicio práctico juega un rol fundamental, en su autoconcepto se define como una joven con buenas ideas pero a la que le falta concretarlas, por lo que aún no se considera una mueblista.

*“E: ¿Te crees buena como mueblista? ¿Te consideras una buena mueblista? ¿Cómo te consideras como mueblista?”*

*S3: Siento que tengo muy buenas ideas, pero llevarlo a lo concreto no sé cómo haya quedado.” (S3, parr. 317-318).*

Por otra parte, refiere que tampoco encontró mayor reconocimiento por parte de la familia con respecto a su proceso de capacitación, que la preocupación principal de sus familiares mas cercanos se relacionaba con que organizara el cuidado de su hijo y que no malgastara mayores recursos económicos en el nuevo aprendizaje.

*“S3: Bueno mi papá no, él dice: -Ya, déjate de hacer cursos, estoy votando plata. El sin saber que estos cursos han sido gratis. Pero para él es como eso. Yo le digo: -Papá ya, cambiemos el tema. Porque en mí no influye, como que no influye lo que digan los demás porque es como no sé (risa), yo sé que lo hice bien, estoy bien yo.” (S3, parr. 323-326)*

*“E: ¿Tú marido qué te dice?”*

*S3: Emmm, no es que si voy a hacer algo tengo que vérmelas como me las arreglo con mi hijo.*

*E: ¿Esa es la condición que él te pone?*

*S3: No le pregunto en realidad. Es como –Voy a hacer un curso, voy a empezar tal día. Y me dice: -¿Y el niño? -Ah, lo va a ver tal persona, o no, es que el curso lo voy a hacer cuando él está haciendo otra cosa.” (S3, parr. 332-336)*

Aun así, la joven le asigna un sentido positivo de la experiencia en función de que logra cerrar un ciclo de aprendizaje que inicia por motivación propia, y que evalúa en función de objetivos personales.

*“E: ¿Qué es lo que rescatas cómo los principales aprendizajes de esta experiencia?*

*S3: (Silencio) No tengo mayor profundidad en la respuesta, solo que aprendí a hacer algo que yo quería hacer.” (S3, parr. 346-347)*



Figura 3.  
Mapa de códigos caso 3.

#### **Caso 4**

El caso cuatro corresponde a una joven que se cría con la madre y hermanos, y cuenta con un apoyo consistente de su núcleo familiar. Manifiesta que desde pequeña se siente atraída por la labor de los carpinteros en la construcción y va desarrollando una motivación por este oficio, ante lo cual la familia no puso mayores reparos si bien no contaban con redes dentro del rubro que la pudieran acercar a los saberes del oficio o facilitar su inserción laboral en el rubro.

*“E: Ya, cuéntame una cosa, vamos a volver a antes ¿por qué escogiste construcción en la media?”*

*S4: Porque siempre me gustó eso. Siempre me gustó hacer cosas pero no tenía, por lo menos en mi familia, alguien que me enseñara, no sé po, como se pintaba, na de eso, entonces eso me sirvió como base para aprender y desarrollarme más en lo que quería hacer.*

*E: ¿Y cómo surgió el interés por saber pintar, construir?”*

*S4: No sé de donde lo saqué, no sé, la verdad es que no sé.*

*E: ¿No recuerdas si viste a alguien?”*

*S4: No. De chica siempre me llamó la atención sí, por ejemplo, los edificios como los armaban, los maestros a veces que, no sé po, había una casa así super mal, y ellos le metían herramientas, trabajo y la dejaban pero impeque.” (S4, parr 21-26)*

Esta joven completa la enseñanza media en un liceo técnico en la especialidad de construcción. Ahí le asignan una práctica en un laboratorio, “encerrada en una oficina”, con la que se siente inconforme, si bien completa las horas exigidas por el plan de enseñanza.

Se informa de los cursos de capacitación financiados por SENCE a través de los murales del metro, y se interesa por matricularse ya que los cursos garantizaban la ubicación en una práctica dentro del rubro, así como representaban la posibilidad de perfeccionarse en el oficio que siempre le había gustado. Postula y queda aceptada en el curso de carpintería y albañilería con 19 años.

*“E: Ya, ahora entonces cuéntame, después que terminas el cuarto medio con tú segundo lugar, te vas a La Cristo Vive. Cuénteme porqué se fue para La Cristo Vive.*

*S4: Ya, primero profe hice mi práctica, la del cuarto medio. La hice en un laboratorio y no me gustó para nada. Terminé bien la práctica pero no me gustó estar ahí encerrada y hacer siempre lo mismo, entonces se dio la oportunidad del curso que me parece que vi en el metro*

*un afiche que había y ahí me metí a estudiar, porque ya era como esa parte que más me gustaba, entonces pa seguir capacitándome.” (S4, parr.56-57)*

En la experiencia de capacitación de esta joven la fase lectiva y práctica se dan en condiciones diferentes, por lo que adquieren características y significados disímiles. Durante la fase lectiva las relaciones con los docentes facilitaran su inserción, la relación con los pares y el desarrollo de aprendizajes técnicos e interpersonales que, unidos a una positiva valoración de la infraestructura del organismo capacitador nutrirán una positiva valoración del curso y relaciones con otros alumnos de la institución que trascenderán los límites temporales de la capacitación.

Durante la fase práctica la relación con sus pares de curso y con otros jóvenes dentro del centro de práctica se constituirá en el facilitador para el desempeño de las actividades asignadas y las relaciones con los trabajadores, llegando a capitalizar aprendizajes importantes y terminar el período con buenos resultados.

La joven confiesa que inició su participación en el curso desde la emoción del miedo, “susto” a tener que enfrentar un grupo-curso donde ella fuera la alumna más joven. Una vez dentro de la capacitación la relación con el docente del oficio y estilo cercano de comunicación le permitió pasar al dominio emocional de la confianza y la tranquilidad.

Destaca que dentro de la institución tanto el docente de carpintería y albañilería, como el resto de los docentes a cargo de otros módulos (como computación y formación para el trabajo) y de otros oficios siempre tuvieron la mejor disposición para enseñar y “sacarle algunas dudas”. Esta relación, en su caso, se extiende en el tiempo más allá de los meses en que fue alumna dentro de la institución.

*“S4: O sea, estaba asustada, pensé que iban a haber muchos compañeros grandes y yo iba a ser pollito ahí, pero no, después viendo el profe como era, yo encuentro que el profe nos ayudó bastante a nosotros. A mí, en mi caso, el profesor J. me ayudó mucho, me sacó muchas dudas, entonces me ayudó mucho, tuvo mucha paciencia, y de hecho un profe de gasfitería que después me presentaron, él también me enseñó muchas cosas, me sacó muchas dudas, siendo que él no era del mismo curso al que yo pertenecía. Era de otro. (S4, parr. 69)”*

La joven valora positivamente al profesor por su paciencia, pero también porque le enseña y adiestra en procedimientos y destrezas básicas del oficio que en su paso por la educación media no logró aprender, pero también le trasmite valores éticos para la realización de su trabajo. Desde su autoconcepto se presenta como una alumna a la que le cuesta aprender las labores propias de la carpintería, entonces la figura del docente, con su buena disposición a la enseñanza, emerge como el punto de referencia y partida en un proceso de aprendizaje que continúa en la relación y cooperación con los pares.

*“S4: Sí, tenía. Yo por lo menos pa la parte de carpintería me costó harto, el profe me enseñó hasta como se tenía que tomar el martillo. Yo lo afirmaba por ejemplo de arriba, y él me decía “No, tómalo de atrás”. El como que me enseñó muchas técnicas de cómo se hacían las cosas. Entonces los mismos compañeros después nos íbamos ayudando, así que a mí me costó aprender, debo decir que me costó bastante, pero el profe tuvo paciencia y me enseñó. (S4, parr.78)”*

Las relaciones con los pares se desarrollan no exentas del surgimiento de algunos conflictos. Aun así la joven valora estos episodios como hechos que siempre van a ocurrir dentro de un grupo heterogéneo y que le reportan aprendizajes para la convivencia. Dentro del contexto del taller no solo se compartirán las actividades de aprendizaje, sino que también los horarios de alimentación y de descanso, lo que se verá interrumpido por la desaparición de herramientas y pertenencias personales.

*“E: A pesar de los robos y de los conflictos que hubo en el grupo ¿Tú consideras que el aprendizaje en la Cristo Vive fue una buena experiencia?”*

*S4: Sí, yo considero que sí.*

*E: ¿A pesar de esas cosas negativas?”*

*S4: Sí, porque yo creo que esas son casos aislados, que si habemos muchos tipos de personas distintas van a ocurrir igual. Es que no todos tenemos la misma formación o las mismas ganas de aprender. Algunos iban por ejemplo por la plata que se les pagaba otros porque no tenían otra cosa que hacer, entonces ....” (S4, parr.138-141)*

Si bien, es dentro del contexto del taller que se da la mayor parte de las actividades de la fase lectiva, la joven manifiesta que no le incomodaban las actividades en la sala, destacando los contenidos impartidos y aprendizajes logrados en computación y formación para el trabajo, los cuales constituyeron una buena base para los estudios que desarrollaría con posterioridad a la capacitación.

Una vez concluida la fase lectiva, se le asigna un centro de práctica junto a un grupo de compañeros. Nuevamente la joven se siente asustada durante los primeros días. En esta fase se apoya en la relación con sus pares, con los cuales se acompaña en la situación de abandono en que los deja la indiferencia que manifiestan los trabajadores del centro hacia ellos. Refiere que en un principio se les negó el acceso a herramientas y a indicaciones para realizar las actividades asignadas. Acompañada de su par de capacitación, adoptan la estrategia de insistir en tratar de hacerse parte de las labores realizadas por los trabajadores. Es así como inician la relación con otro joven, un gasfiter de la empresa, que los acoge y sirve de puente para iniciar la relación con el maestro carpintero, quien luego de esto comienza a traspasar sus saberes y darle acceso a actividades prácticas propias de su oficio.

*“S4: Es que ahí en la empresa recibían práctica de colegio y recibían de la fundación, entonces era como que nos miraban mal en un principio, pero, yo por lo menos tuve la suerte de que conocí a un niño que se llamaba Luis Guerrero que estaba ahí en ese momento, que era gasfiter, y él nos empezó a enseñar, andábamos con él, porque sino como que no nos pescaban mucho, andábamos ....*

*E: Solos.*

*S4: Solos, recorriendo la clínica, entonces él nos empezó a enseñar y después nos presentó a un carpintero que había para que nos enseñara, y ese carpintero, bien mañoso al principio sí, nos los ganamos y nos enseñó hasta a enchapar, a restaurar muebles.” (S4, parr. 106-108)*

La estrategia de inserción funciona y la joven logra consolidar lo aprendido en la fase lectiva e incorporar nuevos saberes, además se queda trabajando para la empresa de manera formal y contratada, lo que le va a permitir sustentar sus estudios técnicos superiores en el área de la construcción.

Durante su trayectoria laboral y académica posterior seguirá manteniendo la relación con los docentes de la institución, con alguno de los pares, así como establecerá nuevas relaciones en base a una procedencia común, con aquellos jóvenes que encontrará y que también en algún momento se capacitaron en “La Cristo Vive”, ayudando a difundir información sobre las capacitaciones y labores de la fundación.

Es así como la joven valora la experiencia de capacitación positivamente por lo aprendido, por las relaciones establecidas y por las condiciones de infraestructura en

que pudo aprender de manera gratuita, a pesar de los conflictos grupales, de los largos trayectos de desplazamiento y la exigencia en el horario de entrada, que pudo superar movilizándolo su esfuerzo personal y con el apoyo de su madre.

*“S4: Sí, el de computación. Entonces me servía también por el tema que yo estaba estudiando en el DUOC cuando entré me sirvió mucho a mí.*

*Entonces yo comparo lo que me enseñaban en el DUOC que era tan buena la educación como la que me dieron después en la Fundación, siendo que era gratis. No, yo encuentro que era súper bueno”. (S4, párr 75-76)*

La experiencia adquiere entonces un sentido de superación, tanto desde lo técnico como de lo relacional.

*“E: ¿Qué es lo que más recuerdas de La Cristo Vive? Cuando recuerdas la experiencia ¿Qué es lo que viene a tu mente?*

*S4: Yo creo que me recuerdo de la paciencia que el profe tenía, de las personas que aprendí, de las cosas que aprendí ahí, como le digo, una de las mejores cosas que aprendí fue a ser tolerante, a no reclamar tanto, porque yo era súper buena pa reclamar. Yo creo que eso.” (S4, párr. 147-148)*

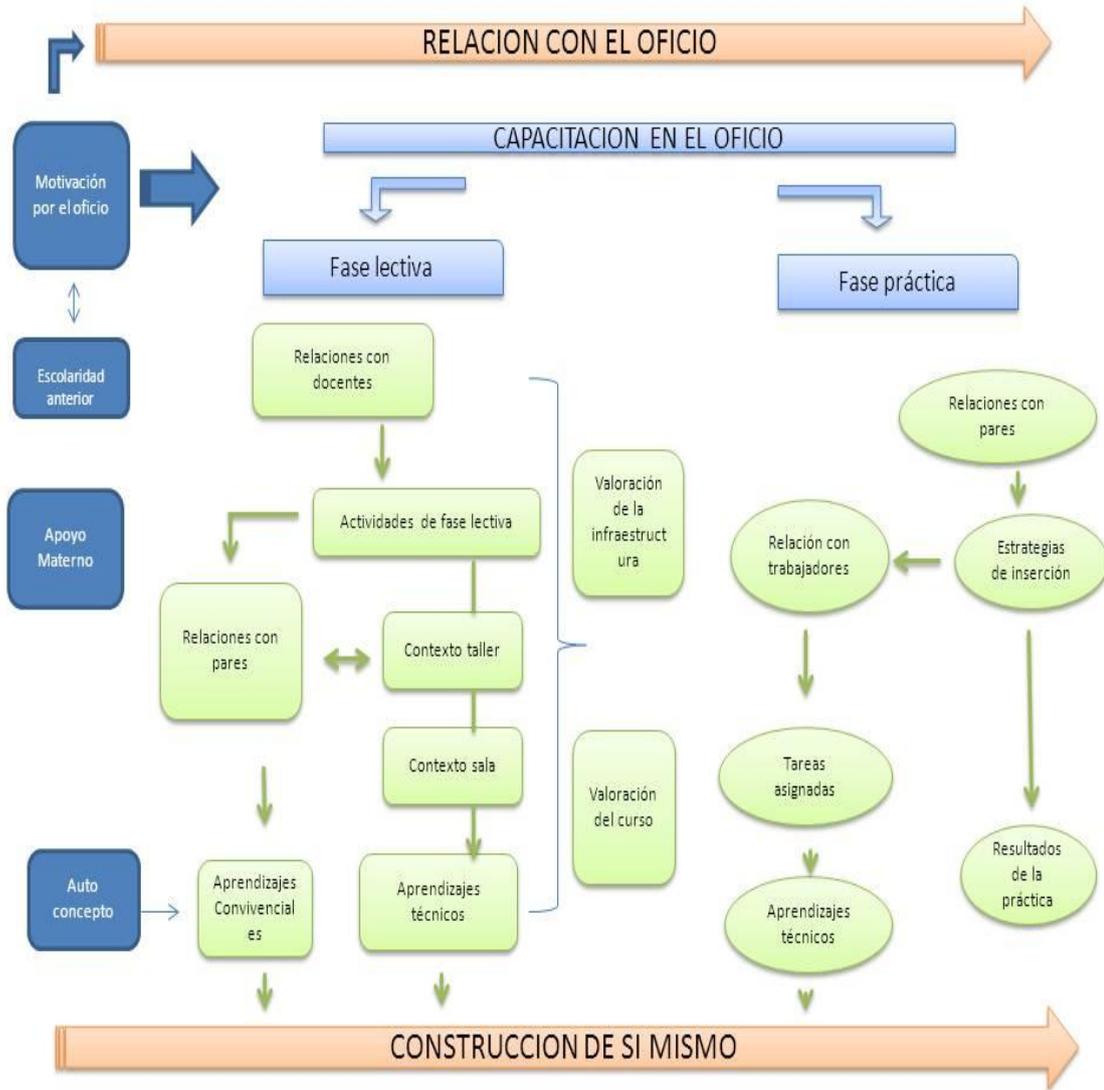


Figura 4.  
Mapa de códigos caso 4.

## Caso 5

Este caso corresponde la experiencia de un sujeto de género masculino que participó en el programa 13 años atrás, cuando tenía 27 años.

Hijo de una familia pobre que habitaba en las tomas de La Pincoya, durante los primeros años de su infancia acompaña al padre en sus jornadas de trabajos agrícolas, ya que la madre también trabajaba y no contaban con alguien pudiera cuidarlo. Luego ingresa al sistema escolar y opta por la carrera de mecánica automotriz al llegar a la enseñanza media. Durante este período comienza a delinquir para sustentar sus necesidades y contribuir económicamente con las necesidades de su hogar, abandonando el liceo técnico en el segundo año.

*“E: ¿Por qué dejaste el liceo?”*

*S6: Mas fue porque mis padres no tenían los medios como para costear los gastos, porque igual había que llevar cuadernos, había que tener plata pa la locomoción porque tenía que tomar la micro, no era como ir a la escuela que voy aquí a la vuelta, tenía que ir a un liceo, tenía que salir de donde uno vive, tomar la micro y tus padres costear esos gastos igual es un aporte que ellos dejan, porque igual la vida que mis papas tienen no era muy solventable, ellos trabajaron toda su vida, todavía trabajan, hasta el día de hoy trabajan.” (S6, parr. 43-44)*

Decide ingresar al programa de capacitación después de cumplir su primera condena privado de libertad, como una forma de satisfacer a sus padres -que no quieren que se quede en la casa sin hacer nada- sin tener que integrarse al mundo laboral. Hasta el momento actual no cuenta con trayectoria laboral.

La cercanía del organismo capacitador fue un elemento que facilitó la toma de conocimiento sobre los cursos y la posterior asistencia este. Una vez superado el proceso de postulación, refiere que “se emocionó” al ser aceptado dentro del curso de instalaciones sanitarias.

Su experiencia de capacitación se restringe a la fase lectiva, configurándose alrededor de las actividades de aprendizaje que se desarrollan en los contextos de la sala y el taller, dentro del marco de una infraestructura y una relación con los docentes que responden a sus concepciones de enseñanza. Con los pares se relaciona en contextos de aprendizaje y de convivencia, configurando valoraciones en conjunto del

significado de la experiencia de aprendizaje que están viviendo dentro del programa de capacitación.

*“S5: Fue hace años, pero resulta que yo, más fue porque mis padres me incentivaban a que yo trabajara y yo les dije no, yo voy a estudiar, voy a seguir estudiando, de lo cual, no sé me gustó porque ahí salían varias opciones: Jardinería, Mecánica de Precisión y Soldadura y to opté por Instalaciones Sanitarias, que eran dos niveles, que era un nivel donde se enseñaba lo básico y el segundo nivel que era uno más profesional donde a uno le enseñan más pa hacer edificios, cosas grandes, ya cuando uno es más profesional, ya cuando uno tiene título de ingeniero cosa así. Porque la primera parte era pa instalar no sé po de empezar a hacer un alcantarillado hasta sacar la matriz pa una casa, pa abastecerla con agua, calefón y aprendía harto igual. Fue bueno. Por qué, porque igual le daban comida, y otra, los profesores igual enseñaban bien, por qué, porque la llevaban a la práctica igual que aquí. Ve que aquí nosotros practicamos igual, yapo allá es lo mismo, pero solamente que igual eran más horas no más po, porque era todo el día.” (S5, parr. 22)*

Refiere que establece una comunicación adecuada con los docentes, los cuales “enseñan bien”, guían las actividades de aprendizaje y responden dudas, explicando “como corresponde” a su rol. Manifiesta admiración por un docente en particular, que en ese tiempo estaba a cargo de enseñarles matemáticas, el cual era un profe “aguja”, “capo”, “un master”, que era capaz de enseñarles diferentes procedimientos para llegar al mismo resultado, que dominaba las consecuencias de dichos procedimientos.

*“S6: En la sala si, igual ahí hacíamos dibujo, teorías que hacíamos, me acuerdo de que en el segundo piso había un profesor de matemáticas que era aguja el profe.*

*E: ¿Qué quiere decir eso?*

*S6: Que el profe sabía, sabía, porque nos enseñó, nos enseñaban matemáticas igual, pero él, en el sentido de que él sabía cómo de tres maneras resolver las cosas. Porque nos explicó una vez, mira esto se hace, así se resuelve este tipo de materia, y dijo ya si tú querés comprobar si esto está bueno se hace de esta otra manera, como al revés. Era inteligente el profesor, lo encontré capo yo.” (S6, parr. 105-107)*

Las actividades de aprendizaje durante la fase lectiva se desarrollan dentro del contexto de la sala y el contexto del taller, con una distribución horaria adecuada, por lo que no vivencia aburrimiento y la jornada de estudio transcurre fluidamente. Valora que los talleres estuvieran bien equipados, que cada alumno pudiera contar con un set de herramientas y con folletos que facilitan el aprendizaje.

*“S5: En el taller nos pasaban los materiales todo, y había un profesor donde habían, cómo se llama, unos mesones grandes donde estaban las herramientas y a ti te pasaban una caja con todas las herramientas que uno tenía que hacerse cargo, y una cotona me acuerdo yo parece que era. Claro una cotona nos pasaban donde le profe nos enseñaba a hacer la, cómo le dijera, para soldar una pieza había que lijarla, había que limpiarla bien, para hacer las tuberías, si uno quería hacer las tuberías curvadas para que el agua no perdiera fuerza cabida y todo eso, y aprendí bien, yo sé esa profesión. Yo ya sé ya.” (S5, parr.60)*

Dentro del taller experimenta y aprende diferentes procedimientos del oficio bajo la guía del docente y en relación con sus pares, con los cuales comparte formas de hacer, llegando a constituir una comunidad donde circulan formas de hacer que nutren los aprendizajes individuales, para que a la postre cada cual desarrolle estilos propios de ejecutar las acciones que componen la labor del oficio.

*“S5: Sí, cuando nos tocaba taller uno compartía más porque igual ibas a ver, por ser el profesor decía hay que hacer una curvatura que le llamaban, fuera en cobre y eso era lo que yo no sabía, que a las tuberías de cobre tú le ponis un confort acá, le echai arena y la calentai con fuego con el soplete y eso tú lo podís doblarlo, así como doblar una hoja de papel, pero había que tener un estilo igual porque no era llegar y doblarlo porque quedaba como un rollito aquí el cobre, entonces había que hacerlo con guante y todo para que quedara bien, y no sé, fue bueno .*

*E: ¿Y eso tú lo veías de tus compañeros?*

*S5: Sipo entre todos lo experimentábamos a ver hace una curvatura el profe lo llamaba, hace una curvatura, por ser para que pase la cañería, porque el igual decía que la precisión del agua era una potencia y que había que pasar pero si llevaba un codo perdía fuerza el agua, entonces al hacerle una curvatura el agua no perdía fuerza porque iba, es como ir por el río, si usted hace un canal por aquí y sabe que va a pasar eso por ahí, el canal siempre va a seguir su curso, va a llegar un momento, es como el mar cuando ocupan las cosas de la naturaleza.” (S5, parr. 97-99)*

Las relaciones con los pares se desarrollan y nutren en el recreo que emerge como un contexto de convivencia donde el sujeto accede a las realidades de sus compañeros de curso y de jóvenes que de otros cursos. Refiere que valoraba los esfuerzos que estos hacían para desplazarse desde comunas lejanas, y por lo mismo lo conflictuaba el horario de entrada que era administrado de manera rigurosa. En los recreos también se negociaban los significados de la capacitación para ellos, ya que se realizaban valoraciones colectivas sobre la importancia del programa y de los oficios.

*“E: ¿Y compartían?”*

*S5: Yo por lo menos no fumo, así que no compartía, o sea conversábamos no más, conversaciones sobre el profe, sobre las otras profesoras, que igual era bueno, que igual en el sentido que te daban buenas comidas, buena enseñanza, igual era algo que toda la gente hablaba porque igual nosotros éramos adultos ya, en el sentido que se dice oye esto nos va a servir pal día de mañana, si algún día no tenís trabajo podís ejercer esta profesión, porque igual los gasfiter en todo aspecto se ocupa.” (S5, parr. 229-230)*

Ya en plano individual el alumno valora el curso desde su motivación por aprender algo que le sirvió para contar con más conocimientos y para supervisar trabajos en el ámbito domésticos, pero no desarrolla una relación con el oficio que llegue a proyectarse al ámbito laboral. Refiere que si bien valora el “aprendizaje” nunca llegó a sentirse gasfiter y que le daba vergüenza realizar trabajos independientes en el oficio.

*“E: ¿Te gustó el oficio?”*

*S6: Sí.*

*E: ¿Te sentíai bien haciendo cosas?”*

*S6: Sí, me entretenía, me gustaba, pero no como para trabajar en eso, pero pa, o sea si yo quisiera hacer mi casa, yo ya sé las dimensiones, si viene un gasfiter y yo sé que él está mal, uno tiene más entendimiento porque uno ya sabe, ya tiene, es como el estudio, usted aprende y eso no se olvida”. (S6, parr. 29-32)*

Si bien obtiene el reconocimiento de su familia, los cuales comienzan a apreciar los saberes adquiridos en la capacitación, por otro lado, los pares con que desarrollaba actos delictivos mostraron cierta indiferencia con respecto a la capacitación, si bien no le dieron una connotación negativa a la experiencia del sujeto, la obviaron: *“como que pensaban que me había ido para otra parte, pero todo siguió normal” (S5, parr. 214).*

Este sujeto no llega a realizar la fase práctica de la capacitación, hecho que evaluado en retrospectiva atribuye a la forma en que características personales interactuaron con la modalidad de asignación de la práctica dentro del curso, ya que había que esperar meses para que les asignara un centro donde realizar la práctica y él se desanimó en el transcurso de la espera. Aunque el sujeto nunca se ha plantado la posibilidad de vivir del ejercicio del oficio aprendido, le asigna importancia al cierre de los ciclos de aprendizaje y la obtención de un certificado que avale la obtención de

alguna especialidad laboral, es por ello que piensa que el esfuerzo desplegado no fue suficiente, que debió haber movilizadado un mayor empeño para terminar la capacitación.

*“E: Cuando tu recuerdas esa etapa de la capacitación ¿qué emoción era la que más tenías? ¿Qué emociones eran las que predominaban en ese tiempo?”*

*S5: Tenía interés, mucho interés por aprender.*

*E: Ya, te generó interés.*

*S5: Me generó mucho interés.*

*E: Ya, estabas como curioso.*

*S5: Sí, mucha curiosidad porque estudiando una persona adulta ya es como, como no se ve siempre. Es como lo mismo acá en la cárcel de repente tú ves gente, hoy día mismo mire, hoy día mismo me tocó con la psicóloga igual, que yo la miro a ella y ella es joven, y de repente me pienso yo que ella, ella tiene su profesión y tiene menos edad que la mía y me llama la atención porque igual pucha no poder haber estudiado yo como decía ayer, como conversábamos que de repente los papás no tenían los medios y ella decía no puedo repetir, yo tengo que esforzarme. Eso me faltó a mi más que nada, tratar de ponerle más empeño pienso yo a lo mejor para poder haber sacado alguna profesión”. (S5, parr. 241-246)*

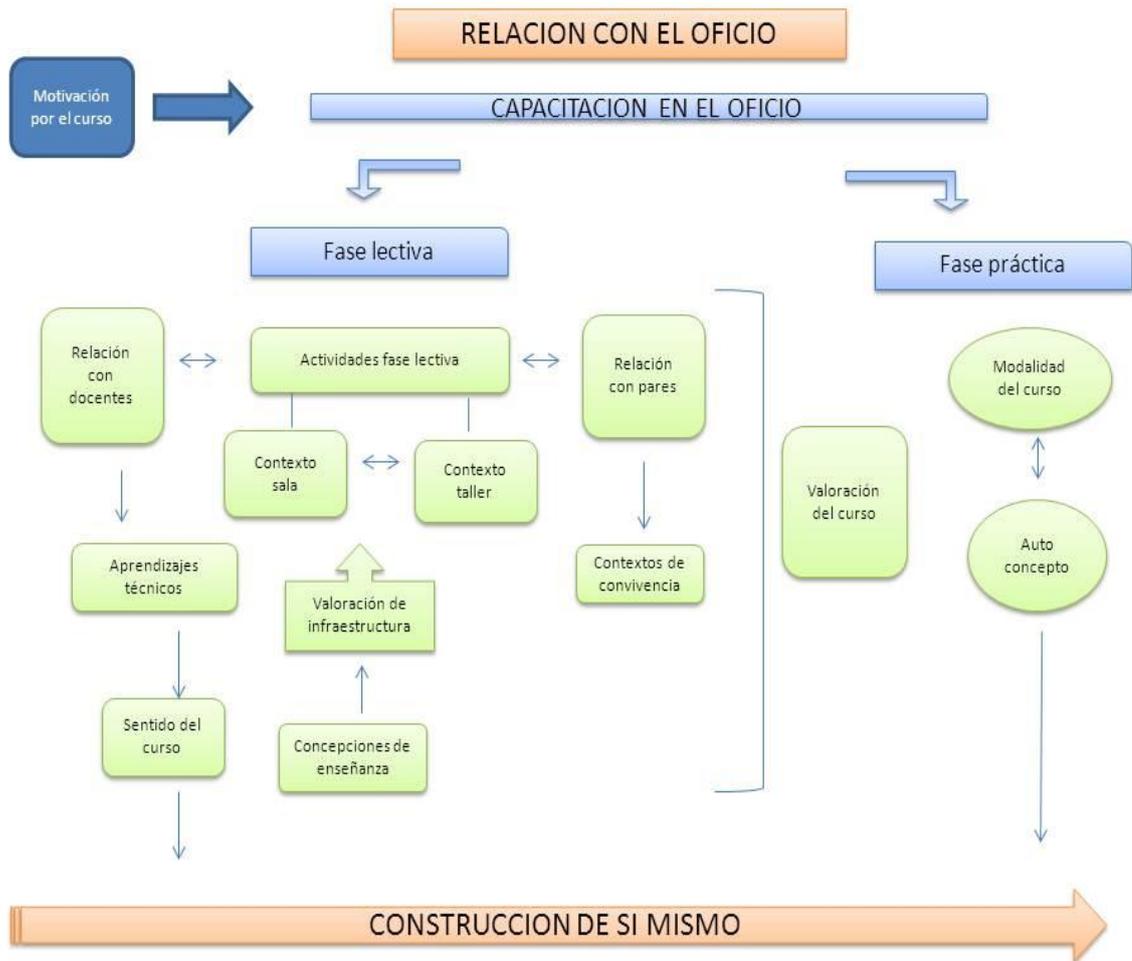


Figura 5.  
Mapa de códigos caso 5.

## 6.2- Análisis inter-casos.

A continuación se presentaran los resultados obtenidos del análisis inter-casos, basado en las diferentes categorías definidas y en los diferentes códigos que estas agrupan. Se dará cuenta de similitudes entre los relatos de los sujetos entrevistados y de diferencias que consideramos relevantes para dar cumplimiento al objetivo general que nos hemos puesto para esta investigación. Los resultados de este análisis inter-caso se organizan en una descripción dividida en función de los objetivos específicos de la investigación.

La tabla que se presenta a continuación da cuenta de las categorías y subcategorías construidas y consensuadas con un experto (tutora) y de los códigos que conforman cada categoría.

<ul style="list-style-type: none"> <li>Objetivo General: Describir y analizar las experiencias de aprendizaje de un oficio de cinco jóvenes durante su participación en los programas de formación para el trabajo de SENCE.</li> </ul>			
Objetivo Específico	Categorías	Sub Categorías.	Códigos.
a)- Describir y analizar las diferentes relaciones establecidas por los y las jóvenes durante el período de capacitación.	-Relaciones establecidas durante la capacitación.		-Relaciones con los docentes. -Relaciones con los pares. -Relaciones con maestros y trabajadores del oficio. -Contextos de convivencia.
b)- Describir y analizar las actividades de aprendizaje en las que participan las y los jóvenes durante la capacitación.	- Actividades de aprendizaje.	- Actividades de aprendizaje.	-Actividades fase práctica. -Actividades fase lectiva.
		- Espacios de Aprendizajes	-Contexto Sala. -Contexto Taller.
c)- Identificar y analizar los aprendizajes significativos construidos por las y los jóvenes durante su participación en los programas de formación para el trabajo de SENCE.	- Aprendizajes significativos.		-Aprendizajes Técnicos - Aprendizajes Convivenciales.

d)-Describir y analizar los significados construidos por los y las jóvenes con respecto al oficio aprendido.	- Relación con el oficio.		-Inicios en el oficio. -Motivaciones por el oficio. -Expectativas con respecto al oficio.
	-Concepciones sobre el oficio.		-Concepto del oficio. -Aprendizaje del oficio -Importancia de la teoría y la práctica. -Importancia de la calificación
	- Construcción de sí mismo.		-Autopercepción con respecto al oficio -Percepción de terceros con respecto al oficio.
e)- Describir y analizar los significados y sentidos construidos en torno a la experiencia de capacitación por los y las jóvenes.	- Significados de la capacitación.		-Valoraciones de la capacitación. -Valoración del organismo capacitador. -Significado de la práctica. -Contexto Sala. -Contexto taller. -Comparación entre EM y capacitación.
	- Sentidos de la capacitación.		- Motivación por el curso -Sentidos de la capacitación.
	-Emociones		-Emociones.
	-Construcción de sí mismo.		- Autopercepción. -Percepción de terceros con respecto a la capacitación.

f)- Describir y analizar los recursos movilizados por las y los jóvenes durante su participación en el programa de formación laboral de SENCE.	- Dificultades del sujeto.		- Dificultades enfrentadas durante la capacitación.
	- Recursos Movilizados	- Redes de apoyo.	-Apoyos familiares. -Apoyos relacionales.
		- Recursos personales movilizados.	-Recursos personales. -Estrategias de aprendizaje. -Estrategias de inserción en la práctica. -Estrategias de autosustento.
		-Recursos materiales.	-Apoyos institucionales

Tabla1. Categorías, subcategorías y códigos, en correspondencia con los objetivos de la investigación.

**a) Describir y analizar las diferentes relaciones establecidas por las y los jóvenes durante la capacitación.**

Dentro de los relatos los sujetos sobre sus experiencias de capacitación emergen los **docentes y los pares** como los dos actores con quienes se relacionan predominantemente durante lo que ellos sindicaron como curso, que alude principalmente a la fase lectiva de la capacitación. Luego, aparecen los **trabajadores y maestros** de oficio pertenecientes a los centros donde cada uno llevó a cabo su proceso de práctica.

**Las relaciones con los docentes** están marcadas por valoraciones mayoritariamente positivas sobre ellos. Refieren que en la institución “los profesores enseñaban bien”. “tenían buena disposición para atenderlos” y “respondían a sus preguntas”, logrando transmitirles saberes y enseñanzas que a la postre serían claves para su aprendizaje, el desarrollo de su relación con el oficio e incluso para la construcción de sí mismos.

*“S1: Eeeh, ssssií, yo creo que sí, igual es inevitable que uno, que yo creo que agarrarle buena a la gente, porque yo creo que cariño no sé, yo igual a ud. la consideraba hartito y al profe igual porque me enseñaban y me ayudaban, eso yo lo valoro hartito, cuando a uno le enseñan.” (S1, parr.122)*

Las relaciones con los docentes se construyen sobre la base de la empatía, la confianza y la paciencia, elementos altamente valorados por los entrevistados y que influye en que la opinión y experiencia de los docentes sea tomada en cuenta a la hora de tomar decisiones con respecto a la ubicación en centros de práctica o la continuidad de estudios.

*“E: ¿La mueblería influyó en eso, en esa decisión de estudiar después?”*

*S3: El estudiar mueblería no. Era lo que hablaba con el profe.*

*E: ¿El profe influyó en esa decisión?”*

*S3: Es que una vez estábamos hablando de construcción, y me mostró una construcción en tierra, dije – ¡Oh, qué bacán! Yo quiero aprender a hacer eso. Él estaba estudiando en el instituto donde yo me matriculé después. Y averigüé y me matriculé.*

*Claro, si yo no hubiera estado en la fundación y no me hubiera topado con estas personas, a lo mejor no hubiera estudiado construcción” (S3, parr. 195-199)*

En dos de los casos de este estudio aparecen docentes de otros oficios y cursos enseñando procedimientos y transmitiendo conocimientos en respuesta a la búsqueda de

aprendizaje de los jóvenes, y en otro caso se destaca la preocupación que todos los integrantes de la institución mostraban hacia los alumnos en actividades extracurriculares que se realizaban fuera de la sala y el taller. Los entrevistados destacan también que esta buena disposición para enseñar y atender sus dudas se extiende más allá del período formal en que se realiza la capacitación.

*“E: Me constaste que seguiste yendo un par de veces a pedir ayuda al profe J. cuando tenías dudas, y el profe te respondió.*

*S4: Sí, súper bien. A veces lo llamaba y le preguntaba, no sé, cómo se cubicaba tal cosa y él me explicó bien.” (S4, parr.130-131)*

Paralelamente **las relaciones con los pares** también son valoradas positivamente en general, aunque no se le asigna la misma importancia en todos los casos estudiados. Algunos casos le otorgan un rol secundario a este elemento dentro de sus experiencias. Todos coinciden sí en que gran parte de las relaciones con los pares se da en el marco de interacciones para el aprendizaje y que estas se intensifica en el contexto del taller. Los sujetos compiten con los pares, aprenden de los errores de sus compañeros, se nutren de sus experiencias anteriores e intercambian formas de hacer. O sea, los y las jóvenes se observan mutuamente, comunican y cooperan para el aprendizaje.

En los contextos de convivencia, como campeonatos, asados o el recreo, también se intercambia información, vivencias y se negocian significados sobre la experiencia del curso. Y a pesar de la aparición de algunos conflictos, en general estas relaciones se desarrollan en ambientes y climas positivos, que son recordados desde emociones satisfactorias.

*“E: Fueron tres meses en La Cristo Vive. ¿Cómo fueron? Trata de contarme todo lo que recuerdes.*

*S1: Lo que más me gustaba, ya era con los cabros reírme, reírme y hacer, igual hacíamos maldades, y jugar a la pelota, los campeonatos, todas esas cosas que hacen ahí, a parte que se veía harta gente, se veía un buen ambiente, igual se preocupan hartito igual de uno, casi todos”.*  
*(S1, parr 19-20)*

Los sujetos que participan en la investigación destacan la heterogeneidad de comunas de procedencia, de edad y de historias de los compañeros que componen los

grupos-cursos de aprendizaje, y señalan esta diversidad como un elemento positivo de la experiencia, que contribuye con el aprendizaje.

*“S4: .... Así que en el curso después quedamos, había distintos compañeros, o sea como de todas las edades y de todos tipos, así que también como aprender a convivir con otras personas que ya no eran de la misma edad, era como aprender también. (S4, parr. 63)*

En general los entrevistados refieren que los climas de convivencia con los compañeros fueron armónicos y si bien esta heterogeneidad puede ocasionar algunos conflictos en la convivencia, estos son enfocados como un fenómeno propio de la interacción grupal.

Ya en la fase práctica de la capacitación, las relaciones con los pares pueden llegar a constituirse en un elemento clave para la superación de las dificultades que esta fase les presenta. En dos de los casos estudiados, los pares con los que se comparte centro de práctica sirven de compañía y puente para establecer relaciones de mayor grado de cercanía y confianza con algún trabajador de la empresa, facilitando el establecimiento de una mejor interacción.

**Las relaciones con trabajadores y maestros del oficio** de las empresas donde los y las jóvenes realizan sus prácticas adquieren una connotación diametralmente diferente. Éstas se desarrollan dentro de un marco de indiferencia y exclusión en todos los casos, a excepción del caso 3 que realiza la fase práctica dentro del mismo organismo capacitador y el caso 5 que no llega a hacer la práctica. Así queda reflejado en el siguiente testimonio.

*“S4: A veces con el viejito de la bodega que no nos quería prestar las herramientas. Puta el viejito duro ese. Eh, al final ya después nos empezábamos a conseguir herramientas por otro lado, pero al principio uno le pedía un taladro y el viejito creía que uno se lo iba a robar.” (S4, parr.114)*

Los jóvenes del caso 2 y 4 debieron desplegar estrategias activas para ganarse la confianza y aceptación de algún maestro del oficio que les aceptara y accediera a traspasar saberes dentro del oficio, lo cual terminó siendo un factor decisivo para que estos aprendices fueran contratados en las empresas una vez concluido el período de la fase práctica.

*“S4: Eh, después no hicieron hablar y presentarnos po. Nosotros le dijimos que veníamos a pedir práctica, o sea veníamos de la fundación, y ahí nos dijeron que sí, que si quedábamos en La Santa María o en La Católica. Así que en la Santa María cuando estuvimos nunca nos llegaron herramientas, había que andar consiguiendo, pero los maestros igual como que no nos miraban mucho al principio, éramos como de una fundación entonces, ya después fue de nosotros no más que nos empezamos a meter a meter, y ahí nos empezaron a enseñar.” (S4, parr. 102)*

Es así como los jóvenes logran integrarse durante la fase práctica a un sistema de relaciones que les presenta una serie de dificultades y dentro del cual se encuentran solos por momentos, transformando un escenario de relaciones agreste en principio en un contexto de aprendizaje donde los maestros y trabajadores del oficio juegan un papel fundamental a pesar de las barreras que ponen en la comunicación en un principio.

**b) Describir y analizar las actividades de aprendizaje en las que participan las y los jóvenes durante la capacitación.**

Durante la fase lectiva del curso las actividades de aprendizaje se desarrollan fundamentalmente en el contexto del taller, donde los alumnos realizan ejercicios prácticos mediante los cuales desarrollan destrezas que le permitirán dominar los procesos básicos de cada oficio. Si bien estas actividades pasan por momentos de trabajo individual, generalmente se desarrollan en interacción constante con pares y docentes.

*“E: Preguntar mucho, ya ¿Y comunicarte con tus compañeros te servía?*

*S3: Sí, pero es cuando uno trabaja con la madera es como que uno se mete en el trabajo de uno y como que no sé yo me voy en lo que estoy trabajando yo, pero eso no quiere decir que yo no comparta con mis compañeros, o que resuelva dudas o que nos ayudemos mutuamente.” (S3, parr. 75-76).*

Estas actividades son altamente valoradas por los sujetos y constituyen la pieza fundamental en sus concepciones de aprendizaje en el oficio, ya que valoran las actividades prácticas guiadas por las instrucciones del docente como una forma de aprender adecuadamente. También destacan que estas actividades se puedan realizar en buenas condiciones de infraestructura y contando con los materiales necesarios.

*“E: Ya, empezaste a estudiar ¿cómo aprendías en el taller? ¿Qué era lo que hacías para aprender?”*

*S5: En el taller nos pasaban los materiales todo, y había un profesor donde habían, cómo se llama, unos mesones grandes donde estaban las herramientas y a ti te pasaban una caja con todas las herramientas que uno tenía que hacerse cargo, y una cotona me acuerdo yo parece que era. Claro una cotona nos pasaban donde le profe nos enseñaba a hacer la, cómo le dijera, para soldar una pieza había que lijarla, había que limpiarla bien, para hacer las tuberías, si uno quería hacer las tuberías curvadas para que el agua no perdiera fuerza cabida y todo eso, y aprendí bien, yo sé esa profesión. Yo ya sé ya”. (S5, parr.59-60)*

Las actividades en la sala aparecen en los relatos como intencionadas por los docentes para complementar el aprendizaje práctico, lo cual es comprendido por la mayoría de los entrevistados. Solo el caso 2 refiere que los contenidos impartidos en este contexto con el tiempo no han sido de utilidad. En la sala las actividades se realizan prestando atención a las exposiciones e instrucciones del docente para llevarlas a la práctica después. Este tipo de actividad genera displacer en algunos casos, y es aceptada sin mayor resistencia en otros.

*“E: ¿Cómo aprendías en la sala?”*

*S3: Eh bueno, tenía una pizarra y el profe hacía el diseño en la pizarra, hay que hacer esto. Y nosotros lo hacíamos. No eran trabajos de hacer en un día, eran trabajos de semanas, para hacer no sé una tabla de picar, estábamos no sé un mes. Entonces era como ya sabíamos lo que teníamos que hacer, al otro día llegábamos a lijar o al otro día yo sabía que tenía que tener la tabla derecha y tenía que sacar madera, entonces ya sabías más o menos la otra semana que tenías que hacer. Una cosa así.” (S3, parr. 89-90)*

En el relato de los entrevistados se puede apreciar que estas actividades de aprendizaje están diseñadas considerando la capacidad de los alumnos de regular sus ritmos de aprendizaje, así como de responsabilizarse por sus avances, lo que termina convirtiéndose en un motivador potente para que los alumnos asistan a clases. Además posibilitan la comunicación fluida entre los pares, lo que propicia un ambiente de intercambio comunicativo lúdico que fomenta la aparición de emociones relacionadas con la alegría y el placer, sobre todo cuando se desarrollan en el taller.

*“S2: ¿En el taller mismo? Na la pasé bien, o sea me refiero a que la pasé bien porque el tema que me reía hartito con los mismos compañeros, pero cuando ya le tomé el peso al asunto que*

*tengo que calificar, tengo que calificar, ya me encerraba en la caseta y me ponía a soldar, a quemar varilla como se dice.” (S2, parr. 44)*

También aparecen en algunos relatos actividades de aprendizaje que se realizan fuera de la escuela, o actividades donde se convocan a actores como la familia o red de apoyo de los alumnos que no solo fomentan el buen clima de convivencia y el desarrollo de aprendizajes complementarios a los oficios.

En el inicio de la fase práctica las actividades asignadas a los y las jóvenes en su calidad de alumnos en práctica son aquellas en que se combinan las tareas que nadie quiere hacer en la empresa, lo que genera frustración en ellos, porque no le reportan mayores aprendizajes o porque muchas veces no cuentan con las herramientas para llevarlas a cabo. Esta situación dura hasta que algunos de ellos logran, desplegando estrategias activas de inserción, ganarse la confianza de algún maestro que les abra acceso a actividades propias del oficio, distintas a las realizadas durante la fase lectiva y que le reportan nuevos aprendizajes.

*“S2: ....y me fui pa Petricio, y llegando allá yo recuerdo que me mandaron a trabajar con un maestro, el Ciro me acuerdo, el cabro era maestro armador, maestro mayor, y lo tuve que ayudar a armar. No miento, primero me dijeron que tenía que limpiar unas planchas, escarrearlas y sacarle lo que es escoria. Y aburrido porque eran muchas planchas. Lo hice po. Pero como que no nos tomaban mucha atención a nosotros porque éramos como cabros, veníamos del Cristo Vive y todos creen que el Cristo Vive es como lo más malo que existe, jóvenes en rehabilitación se podría decir, pero la práctica fue relajada, o sea con un 70% me acuerdo que hice la práctica y después se me presentó, ví que un compañero, el Alonso, mire todavía me acuerdo de él, al Alonso le estaban enseñando a soldar Mig tubular, el cual yo la Mig tubular no la conocía, yo conocía solamente la Mig sólida. Y la Mig tubular, me la presentaron ahí po en la práctica. Le tomé el asunto, me acuerdo que practiqué un puro día y el jefe, no el jefe sino el maestro mayor en soldadura, él me dijo: ¿Querís soldar? Ya po. Tire un cordón y me dijo: Está bastante bien. Después tiré un vertical, bien. Se me terminó la práctica y un jefe me dio la oportunidad pa seguir trabajando ahí, pero no pa quedar como ayudante, porque todos los que estaban quedando era como ayudantes, sino como soldador.” (S2, parr. 77)*

En el caso de la joven que realiza su práctica laboral en el organismo capacitador, la situación difiere ya que, a cargo de un maestro de la unidad de mantención, realiza

actividades propias del oficio donde aprende a restaurar muebles, y otras, como la limpieza del puesto de trabajo y taller, que son consideradas por ella complementarias a las tareas del oficio y que según refiere las hace con gusto.

**c) Identificar y analizar los aprendizajes significativos construidos por las y los jóvenes durante su participación en los programas de formación para el trabajo de SENCE.**

Con respecto a los aprendizajes significativos construidos durante la capacitación, en los relatos de los entrevistados se mencionan técnicas, procedimientos del oficio y el manejo de herramientas, como aquellos saberes construidos que se visualizan como el objetivo principal de su participación en la capacitación, aunque no son los únicos construidos dentro de ella.

*“S5: Pero hice todo el curso en sí. Y me sirvió porque igual aprendí. Aprendí a soldar, aprendía a arreglar calefón, que eso es lo que uno quiere a la larga, aprender, si ya después uno pa llevarlo a la práctica tiene que puro trabajar. Yo ya tenía todo lo teórico, lo tenía en mis libros, los folletos porque allá todo es igual aquí, con folletos, entonces uno los va juntando y los va guardando. Le pasaban una cajita con herramientas, donde iba todo igual, pa soldar, una sierra pa cortar, los tubitos, la lija, todo enseñándonos como corresponde po”. (S5, parr.28)*

Para dominar estas técnicas y procedimientos del oficio los y las jóvenes refieren que debieron desarrollar habilidades manuales de gran relevancia dentro de sus rubros, ya que les permiten resolver problemas sin depender de tecnologías modernas y desarrollar con el tiempo estilos propios de trabajo.

*“S3: Lo recuerdo bien, que estaba todo el día ahí lijando (risas), pero bien, bueno no era siempre pero recuerdo que hicimos un trabajo que era puro lijar, pero era parte de aprender desde abajo, sin tener una maquinaria, como haciéndolo manual, todo manual, y eso fue como la primera clase y el profesor quería que aprendiéramos a hacer algo con lo que tuviéramos a mano, o sea lo básico, como se hacía antes, como se construía antes. No, si no tenemos sierra eléctrica ¿Con qué lo hacemos? Con el serrucho. Era como hacerlo a mano, entonces teníamos que lijar toda la cuestión hasta que quedara lisa sin usar la lijadora automática y pasarlo con*

*la mano. Entonces uno quedaba así como, ya no quería más con el aserrín (jajajaja), quedaba toda con aserrín.” (S3, parr.64)*

Dentro de la capacitación también se accede a conocimientos teóricos que son altamente valorados por los sujetos. Contenidos como la simbología usada en cada oficio, conceptos que constituyen el lenguaje propio de cada rubro y que sirven para definir las características de los materiales y las razones técnicas que aseguran un buen procedimiento con cada uno de ellos, o las herramientas a usar, son destacadas por los sujetos.

*“E: Ya ¿Alguno de los contenidos te costó más?*

*S1: Eh, yo creo que aprender lo que explicaba el profe, los electrodos y todo eso, que es muy importante, uno tiene que, si cuando uno, es que uno en el momento no lo ve, si cuando uno sale a trabajar, por eso le enseñaban que es lo que contenían los metales y después uno cacha que uno tiene que saber que metal está soldando y con qué soldarlo, y qué amperaje, y por eso las dos cosas son, yo creo que es más importante lo teórico que estar en el taller”. (S1, parr.36-37)*

La teoría adquiere relevancia en los discursos de los sujetos porque les permite acceder al por qué de los procesos desarrollados dentro de las labores del oficio, así como anticipar posibles consecuencias de las acciones prácticas. Dominar este saber marca diferencias con respecto de otros trabajadores dentro de cada rubro, según lo que destacan algunos de los entrevistados.

*“S2: Y segundo me gustaba, me gustaba harto, mucho mucho me gustaba, por el tema que la destreza de la mano que tenís que tener pa hacer algo, porque es un arte, yo lo encuentro como un arte el tema de la soldadura, es un arte, no cualquiera, mire en realidad todos pueden tirar un cordón, pero si yo le pregunto ¿por qué ese cordón quedó así? ¿Por qué está así? No todos me van a responder, ahí se va a ver la habilidad y la teoría que tenga el soldador.” (S2, parr.21)*

Pero no solo se aprenden técnica y procedimientos, sino que los saberes para el oficio se complementan con saberes éticos y valores que les permitirán ser valorados en el futuro, como mantener la limpieza y la prolijidad durante el desarrollo de las labores.

*“E: ¿Y ahí está la teoría? ¿O tú te refieres a técnicas como mañas?*

*S4: No, como aprender a hacer cosas, las cosas que no hay que hacer, las cosas que hay que hacer bien, a tener ética cuando uno trabaja. Eso yo creo que fue una de las cosas que más nos inculcó el profe Jorge, a, pucha, ser limpio cuando uno terminaba de trabajar, a ser limpio que*

*eso no muchos maestros lo hacen entonces eso marca la diferencia cuando uno trabaja.” (S4, parr. 136-137)*

Se construyen también aprendizajes para la convivencia desde la experiencia vivida en las relaciones con los pares y trabajadores en los centros de práctica. Según los entrevistados se aprende a ser más tolerante y a no repetir patrones de conducta que los dañan y afectan como estudiantes y/o futuros trabajadores.

*“E: Ya, “tenías que pasar por eso” ¿Le reconoces un valor?*

*S2: Si, le reconozco un valor, porque aparte que te dai cuenta también como trabajan los maestros, te mandan a hacer esto, te mandan a hacer esto otro y tú aprendí a no tratar a las personas como de repente algunas personas te trataron.” (S2, parr. 120-121)*

También mencionan como un elemento importante que durante el curso se les enseñara legislación laboral, ya que desde su perspectiva, es necesario dominarla para enfrentar algunas situaciones dentro del mundo del trabajo.

En síntesis, los aprendizajes construidos por los sujetos entrevistados adquieren significancia en función del dominio de un hacer, de las facilidades que dan para desempeñarse en actividades prácticas, pero también en la relación con otros, pasando a formar parte de la relación con el oficio estudiado y la construcción de sí mismos, ya que una vez superada la fase lectiva y práctica los jóvenes se autoperciben como sujetos con más dominio sobre su hacer, capaces de explicar lo que hacen y de terminar un ciclo iniciado superando dificultades, lo que es reconocido en diferentes ámbitos de relación, por lo el nuevo saber desarrollado nutre su autoconcepto en diferentes medidas según el caso. Algunos (Casos 1, 2, 3 y4) consideran que después de la experiencia de capacitación se encuentran preparados para enfrentar un puesto de trabajo de buena manera, otros (el caso 5) refieren que aprender un oficio demuestran que es una persona capaz e inteligente.

**d) Describir y analizar los significados construidos por los jóvenes con respecto al oficio aprendido.**

Los y las jóvenes entrevistados manifestaron diferentes motivaciones con respecto al oficio aprendido. Algunos de ellos acudieron al programa de capacitación con la clara intención de recibir instrucción formal en un oficio que les gusta y que ya conocían en

alguna medida. Tres de ellos (casos 1, 2 y 4) ya habían iniciado una relación con la soldadura y la carpintería mucho antes de ingresar a sus respectivos cursos de capacitación. Los otros dos (casos 3 y 5) ingresan al programa de formación motivados por el aprendizaje principalmente, y es durante la fase lectiva que comienzan a entrar en contacto con los saberes propios de la mueblería y la gasfitería. Partiendo de diferentes motivaciones, a la postre todos conceptualizan sus oficios como prácticas valiosas, tanto desde sus posibilidades de empleabilidad, como desde las aplicaciones prácticas y domésticas que estos pueden llegar a tener, y desde el valor que revisten como una forma de crear, de dar vida a una obra o pieza en la que el trabajo entra en relación con la naturaleza y la modifica.

*“S5: Sí po’, entre todos lo experimentábamos al ver hacer una curvatura el profe lo llamaba, hace una curvatura, por ser para que pase la cañería, porque él igual decía que la precisión del agua era una potencia y que había que pasar pero si llevaba un codo perdía fuerza el agua, entonces al hacerle una curvatura el agua no perdía fuerza porque iba, es como ir por el río, si usted hace un canal por aquí y sabe que va a pasar eso por ahí, el canal siempre va a seguir su curso, va a llegar un momento, es como el mar cuando ocupan las cosas de la naturaleza .”*  
(S5, parr.99)

Los oficios son significados desde su carácter eminentemente práctico: “es la práctica la que hace al maestro”, “el training”, aunque la teoría adquiera importancia dentro de los saberes, y sea sindicada como indispensable para el despliegue de la acción, un mueblista, soldador, carpintero o gasfiter no podrá llamarse como tal hasta no haber adquirido destrezas a lo largo de un trayecto de experiencia práctica.

*“S3: Tú como lo haces, es distinto po, porque tienes que tener una cierta experticia, o tener las herramientas o si no tienes esa máquina cómo lo puedes hacer con otra máquina. Y eso te lo da como el training, el oficio en sí.*

*E: El oficio en sí es el hacer.*

*S3: Sí.”* (S3, parr. 298 -300)

Es por ello que los entrevistados conciben que la mayor parte del aprendizaje del oficio se da en el puesto de trabajo mismo, bajo el rigor de las exigencias laborales, en comunicación con los maestros y resolviendo los problemas que surgen, produciendo y creando. Este contexto de aprendizaje es resaltado incluso sobre contextos formales y

altamente reconocidas como la universidad, que solo aportarían una guía para la acción, la cual se desarrolla en plenitud en la práctica.

*“S1: ...Pero sí, eso es como un paso sí, es como cuando uno, yo creo que la universidad, cualquier cosa, yo creo que la mejor práctica es cuando uno está trabajando, ahí es, hay que ponerle, aparte eso es como una guía no más lo que te dan, después en el trabajo, es mucho, es el triple, por eso le digo, que cuando uno sale ahí hay que verla, no está solo en que uno, hay que ponerle gana a todo yo creo, a todo, como estés...” (S1, parr.21)*

La teoría o conocimientos declarativos que se imparten dentro de las salas de los organismos capacitadores adquieren el significado de una guía consciente para la práctica, tienen valor porque explican **el porqué** de cada proceder, y esto fortalece la práctica, las distingue de aquellas que se han ido formando solo en el ensayo y error. La teoría ilumina la práctica, y es esto lo que avalan las diferentes certificaciones obtenidas en contexto de instrucción formal: que cada joven estará capacitado para explicar sus procedimientos.

*“E: ¿Por qué tú crees que es tan importante la calificación pa los alumnos?”*

*S2: Mire es como que es importante no porque creo, sino porque todos estaban seguros de que es importante, porque ya tenía un carnet, un papel que te avala que tu tenís la habilidad pa hacer una junta, una junta de dos metales que te va a quedarte firme y de repente la misma junta va a ser más firme que el mismo metal. O sea no cualquiera va a tener una calificación. Todos dicen: ah, cualquiera suelda, pero no cualquiera suelda sabiendo lo que está haciendo. Por eso creo que es importante.” (S2, parr. 74-75)*

Una vez que los aprendices cuentan con una certificación y son capaces de mostrar una experticia ganada a través de la práctica podrán considerarse maestros en su oficio, y serán valorados de mejor manera dentro de cada uno de sus rubros, dentro de sus familias y por sus pares.

En este estudio encontramos que quienes iniciaron tempranamente la relación con el oficio escogido para capacitarse, se autodefinen como buenos dentro de su rubro, como soldadores y carpinteros capaces de desarrollar obras propias con buenos resultados, más allá del desarrollo de trayectorias laborales más o menos largas dentro de sus rubros. Los otros dos casos se autodefinen como personas con entendimiento, con más conocimiento, capaces de realizar pequeños ejercicios o productos, pero sin que puedan sentirse una mueblista o gasfíter.

**e) Describir y analizar los significados y sentidos construidos en torno a la experiencia de capacitación por los y las jóvenes.**

En estrecha relación con los aprendizajes y significados del oficio aprendido que los y las jóvenes construyeron, emergen diferentes significados y sentidos que se articulan en torno al curso de capacitación. Éste es valorado como una experiencia durante la cual se adquieren saberes que después logran llevar a la práctica en diferentes contextos, por lo que se le valora por amplia los campos de saber de los sujetos. El curso es definido entonces como una **buena base** para empezar a desempeñarse en el mundo laboral, ya que las destrezas desarrolladas y los conocimientos adquiridos demostraron su pertinencia a posteriori, tanto en los trabajos como en los estudios desarrollados por cuatro de los entrevistados.

*“E: Ya, o sea ¿tú creer que el aprendizaje en el oficio en la capacitación fue una buena base pa seguir aprendiendo después en el trabajo?”*

*S1: Si po, si, si, es una muy buena base, son buenos profesores, enseñan bien, se preocupan igual, si es buena base pa después seguir en el rubro, en la pega, pero hay que aprender si, hay que aprender sino no te va a servir de nada, no sirve de nada si tu calificaste en algo y no tení idea de lo que estay haciendo. Ya, podís tirar cualquier cordón, pero por qué, tenis que saber por qué, de que está hecho el metal, porque este lo tiraste a estos amperes, hay que saber lo que uno está haciendo”. (S1, parr. 184-185)*

Esta **buena base** de saberes se adquiere en condiciones adecuadas para aprender, disponiendo de herramientas y materiales necesarios, en talleres bien equipados donde se puede aprender desde la práctica, sin mayores barreras, lo que aparece dentro de las concepciones de los entrevistados como un elemento constituyente de “una buena enseñanza”. Según los sujetos entrevistados la infraestructura del organismo capacitador se encuentra al mismo nivel de organismos de educación superior o capacitación profesional pagada, como INACAP, DUOC o Indura.

*“S3: Eh....A mí me encantó el curso porque estaba aprendiendo algo que no sabía, que tenía muchas ganas de hacerlo...mmm eso, y que me entregaban todos los materiales, no tenía que comprar materiales, entonces era como un punto a favor de tener las cosas a mano y poder desarrollar, no sé, tu creatividad o las labores que te daban en el curso, no sé, usted tiene esto, y lo hacíai y tenías las herramientas ahí. Entonces no teníai como una barrera para avanzar en*

*el trabajo. O sea los que no avanzaron eran porque no... (risas) porque no podían, o no sé, eran más lentos.” (S3, parr.28)*

Por otro lado el carácter voluntario emerge como un referente importante de significación. La capacitación es definida como una situación educativa elegida libremente por cada uno de ellos en función de motivaciones y objetivos propios, donde se asiste por decisión propia, no se lleva uniforme y se es un adulto. Esto difiere de la enseñanza media regular que es obligatoria y se cuenta con un apoderado que se responsabiliza por la conducta del estudiante.

*“E: Diferencias entre el colegio y el curso de soldadura, entre la educación del colegio y la educación en la Cristo Vive ¿Había diferencias?*

*S2: En realidad, es que si, si habían diferencias, o sea mire, la diferencias eran que uno tenía que rendirles las notas a la mamá po, y ahora en en Cristo Vive las notas las rendía uno pa uno mismo po.*

*E: Pa uno mismo.*

*S2: Sipo, pa uno mismo, o sea si me iba bien a mí, yo solamente contaba en la casa, pero en cambio en el colegio te iba mal, ya castigao y te llegaba tu coscorrón po. Y aparte en colegio se podría decir que era como más loco, uno andaba puro lesiando y las pruebas era algo como, ah ya, hay que hacer las pruebas y rendir las notas y ya.” (S2, parr.148-151)*

Siguiendo esta misma línea de significación, la sala aparece en el relato del caso 1 y 2 como un contexto poco grato, donde se sufre de aburrimiento, al contrario del taller, que es un lugar más relajado y libre. Se aprecia que la regla educativa disciplinante y la norma se asocian al displacer y se significan como una situación difícil, en oposición a situaciones de aprendizaje autorreguladas que le resultan más fáciles.

*“S1: En cambio Cristo Vive es algo que uno va a aprender con ganas, o sea, uno tiene ganas de ir a aprender o si no novaypoh. Es mucho más fácil, por lo menos pa mí, que yo tenía ganas de aprender el oficio, en la Cristo Vive que en la escuela tradicional.” (S1, parr.70)*

En los casos 3, 4 y 5, la sala no adquiere esta connotación, pero en el caso de las jóvenes (Casos 3 y 4) este sentimiento de rechazo se desplaza al mundo del trabajo, cuando se debe permanecer en oficinas o en condiciones de encierro y realizando tareas repetitivas o burocráticas.

A pesar de los miedos y las frustraciones experimentadas durante la fase lectiva; a pesar de que la fase práctica es conceptualizada como “**la prueba de fuego**”, ya que ella se realiza como ayudante, y **ser ayudante** significa hacer todo lo que otro te manda porque él no lo quiere hacer, la experiencia de capacitación emerge desde el dominio de una emoción positiva en los relatos.

Evaluada desde su potencial de enseñanza y formación, la capacitación se constituye en un hito importante para la superación profesional, laboral y personal de cada caso. Para cuatro de los casos implica un logro importante el poder completar un ciclo de aprendizaje, y con ello cambiar conductas, superar fracasos anteriores, validarse ante la familia, adquirir nuevas destrezas, insertarse en el mundo laboral, clarificar objetivos. La experiencia de capacitación trae aparejados cambios, transformaciones con un sentido marcado de **superación personal**, lo cual influye fuertemente en la construcción que cada sujeto hace de sí mismo.

*“E: ¿Qué sentido tuvo para ti hacer el curso? Ahora que lo puedes ver con el tiempo.*

*S2: No el sentido fue...fue grato, fue importante, porque si no lo hubiese hecho alomejor todavía seguiría siendo, pienso que todavía seguiría siendo ayudante, trabajando alomejor en el mismo rubro, como que me sentiría, no me sentiría bien conmigo mismo, porque no es una profesión o un gran trabajo se podría decir pa otras profesiones de otros rubros, pero sí sirve de harto, y te ayuda en harto el tema de que - ¿Qué haces tú?- todos te preguntan y todos te miran por lo que soy po -¿Qué haces tú? - No, yo soy soldador calificado, aunque todos dicen que la calificación es un tema de habilidad, pero soy soldador calificado que no cualquiera lo es.” (S2, parr.167)*

**f) Describir y analizar los recursos movilizados por las y los jóvenes durante su participación en el programa de formación laboral de SENCE.**

Durante el tiempo en que los y las jóvenes entrevistadas participaron como aprendices de un oficio en los cursos de capacitación debieron movilizar diferentes tipos de recursos para auto sustentarse, para adaptarse, cumplir con las exigencias del curso y para llevar adelante su aprendizaje.

Los entrevistados que dan cuerpo a los casos 1, 2, 3 y 5, si bien contaban con apoyo familiar o de algún adulto debieron buscar formas de generar recursos económicos para

mantenerse. Los casos 1, 2 y 5, pertenecientes al género masculino, desplegaron estrategias fuera de lo legal para generar ingresos. En el caso 3, la joven realizó trabajos esporádicos de peluquería o contabilidad. En todos los casos se alude al subsidio de locomoción entregado por SENCE como un apoyo valioso que significó una ayuda real para ellos.

*“S2: Mire lo que tuve que resolver el tema de cómo hacer plata, el tema de la familia, de mi hija. El cual empecé a hacer como comerciante, compraba cosas, también hice cosas malas, hice cosas malas que, que...estoy arrepentío, arrepentío tengo que decirlo, pero gracias a eso fue que pude subsistir, pude sobrevivir mientras hacía el curso, o si no hubiese tenido que como hacerlo, no hubiese podido como hacerlo, porque aunque el curso sea gratis uno tiene que estar cómo se llama, tiene que alimentarse y tener para vivir. Igual la plata que daba el curso, lo que es locomoción y todo eso, igual servía harto, porque uno se iba gratis, o sea trataba de irse gratis por el tema de esa plata, no era mucha pero servía pa algo, que eso podrían subirlo, jajaja ....(risas)”. (S2, parr.137)*

Las redes de apoyo de estos jóvenes, compuestas por algún familiar o adulto que acoge, contribuyen con el cuidado de los hijos en dos de los casos (2 y 3), con la preparación de alimentos para sus almuerzos, con refuerzos para que se levanten y concluyan lo que han empezado. La joven del caso 4 deberá enfrentar una ruta de desplazamiento diario larga y dificultosa para lograr llegar al organismo capacitador día a día.

*“E: ¿Y dónde estabas viviendo cuando hacías el curso?”*

*S4: Ahí yo ya estaba viviendo en Lo Espejo.*

*E: ¿Cómo lo hacías para llegar por Recoleta hasta Huechuraba?”*

*S4: Tenía que tomar el metro hasta Lo Ovalle, de ahí la micro hasta la última o penúltima estación creo que era, y de ahí tomaba otra micro. Igual era largo el trayecto.” (S4, parr.157-160)*

Ya dentro del curso cada uno de ellos movilizará recursos personales, estrategias activas de aprendizaje, con las cuales buscarán las formas de acceder a la información necesaria para llevar adelante las acciones propias de cada oficio, consultando a diferentes docentes, comunicándose con sus compañeros, observando los errores de los otros y preguntando las veces necesarias sin sentir mayor vergüenza. Estas estrategias en ocasiones entran incluyen el saltarse algunas normas sin ser descubiertos.

*“E: Y eso porque tú te pasabas al otro taller y le preguntabas a él.*

*S2: Si, yo dejaba de lado la clase donde estaba y me iba pa la otra clase.*

*E: ¿Te retaron por eso?*

*S2: Es que nunca me pillaron (jajaja)*

*E: Ya, o sea tú te escapabas.*

*S2: Si, me escapaba.*

*E: ¿Eso no fue algo que tú te las arreglaste pa aprender más?*

*S2: Si, igual me las rebusqué porque me di, de cierto modo mi inmadurez se podría decir en ese tiempo porque yo no pensaba como ahora, eh buscaba la forma de aprender más po, y de sobresalir se podría decir”. (S2, parr. 80-89)*

Ya en el ambiente hostil de los centros en que realizaron su fase práctica la estrategia para aprender es ser “aguja” y no respetar las restricciones, andar “metiendo el buche” por lo que se arriesgan a recibir retos o ver “malas caras”. También les resulta solidarizar con otros jóvenes, generar redes que los conectan con maestros más experimentados, pero mañosos, que a la postre les terminan traspasando sus saberes. Ante esta situación también deben movilizar recursos emocionales y altos montos de energía, alternando entre una postura activa para buscar nuevos aprendizajes y la aceptación pasiva, el sometimiento a las condiciones de explotación que se les imponen para poder dar término a un ciclo, un ciclo de aprendizaje que adquiere significado y sentido en sí para ellos.

*“S1: Sí, si, en todos lados, en todos lados. De repente estas todo el día con una galleta, todo el día, todo el día. Y uno sale que quiere soldar poh, y está con la galleta y nooo, ahí es cuando tú decís, por eso es la prueba de fuego. Esa es la prueba de fuego, cuando tú soy ayudante, cuando está ahí todo el día en una cuestión, está haciendo fuerza, y que veí a los maestros allá, y tú querís soldar pero está aquí metío, y por lo menos yo no soy muy tolerante, hay veces que quería puro irme, mandar todo lejos. Pero no, me quedé, me quedé, porque quería aprender, yo quería soldar.*

*Yo creo que igual por eso me salí, me saqué la curiosidad de aprender todo lo que quería.”(S1, parr.141-143)*

Es por eso que el mayor recurso movilizado durante la experiencia, su bien máspreciado, es el esfuerzo, las ganas, el querer avanzar y “ponerle”, motivación, constancia, paciencia y fuerza de voluntad, y rebuscárselas, porque cuando se es joven popular se debe

construir un mundo en condiciones de precariedad, y no queda otra que aprovechar las oportunidades que se dan y ponerle empeño, depender solo de sí mismo.

*“S5: Sí, mucha curiosidad porque estudiando una persona adulta ya es como, como no se ve siempre. Es como lo mismo acá en la cárcel de repente tú ves gente, hoy día mismo mire, hoy día mismo me tocó con la psicóloga igual, que yo la miro a ella y ella es joven, y de repente me pienso yo que ella, ella tiene su profesión y tiene menos edad que la mía y me llama la atención porque igual pucha no poder haber estudiado yo como decía ayer, como conversábamos que de repente los papás no tenían los medios y ella decía no puedo repetir, yo tengo que esforzarme. Eso me faltó a mi más que nada, tratar de ponerle más empeño pienso yo a lo mejor para poder haber sacado alguna profesión”. (S5, párr.246)*

## **7.-Discusión de los resultados**

A partir de los resultados analizados en el capítulo anterior estamos en condiciones de describir y analizar, a partir de los conceptos teóricos asumidos como referentes en esta investigación, la experiencia de capacitación de los cinco sujetos que participaron en el estudio.

Las experiencias de aprendizajes vividas y construidas durante el período de capacitación pueden ser vistas desde el principio de interacción y continuidad, ya que como señala Dewey (1960) no ocurren en el vacío, sino que forman parte coherente de una trayectoria más larga que cada uno de los sujetos fue conformando según sus motivaciones, intereses, concepciones y aprendizajes anteriores. Es así como para algunos de los jóvenes esta experiencia de capacitación viene a conformar una parte dentro de una experiencia mayor en el oficio, la que cada uno ha ido configurando en base a experiencias prácticas, laborales y educativas más acotadas. Para otros casos es el aprendizaje de un oficio con el que no se han entrado en relación antes, pero que sí cuentan con experiencias educativas anteriores que le facilitan la comunicación con los actores educativos y el aprendizaje de lo nuevo. Más importante aún, cada uno pondrá en juego diferentes concepciones de aprendizaje, de enseñanza e inteligencia conformadas con anterioridad a su ingreso a la capacitación que marcarán este proceso y/o que sufrirán cambios también durante el trayecto.

Todos los entrevistados reconocerán que lo aprendido tiene una utilidad posterior, les sirve para actuar en sus mundos: laborales, académicos o domésticos con un nuevo saber, por lo que consideran que esta experiencia forma parte de un proceso de crecimiento, requisito esencial para catalogarla como tal siguiendo la concepción de Dewey (1960).

Además esta experiencia educativa, dentro de la cual se aprende un oficio, tiene un marcado carácter social e histórico. Como proceso que se desarrolla dentro de instituciones, tanto durante la fase lectiva como práctica, se da en un marco de relaciones con docentes, maestros y pares. Las relaciones de comunicación con los otros durante el desarrollo de actividades de aprendizaje aparecen dotadas de una importancia vital dentro de los relatos de los y las jóvenes entrevistadas. Queda claro que se aprende siempre con los otros, y a pesar de que existan ciertos momentos de actividad individual, en la mayor

parte del tiempo ésta se acompaña de comunicación e interacción, incluso en aquellos contextos, como el de la práctica, en que este proceso se restringe debido a los prejuicios y dinámicas de poder que enfrentan los y las jóvenes en las empresas.

Resulta interesante apreciar cómo los entrevistados señalan que es justamente en el contexto del taller donde se intensifica la interacción con los pares, interacción que sin dejar de ser lúdica, se da para el aprendizaje. Es por ello que separar la diada actividad/comunicación solo es funcional para desarrollar el análisis, porque dentro del relato de los y las jóvenes que da cuenta de sus experiencias éstas dos categorías aparecen traslapadas, dando cuenta de una unión robusta entre ambas.

Esta lógica de enseñanza-aprendizaje social es histórica, se ha dado desde hace siglos entre el maestro y su aprendiz de oficio, y a pesar de los cambios y evolución vivida hacia la “sociedad del conocimiento”, oficios como los estudiados en esta investigación se resisten a ser transmitidos por internet o a distancia, muy por el contrario, el aprendizaje en el taller, participando de una actividad, en relación con la experiencia de otros, se impone a las formas de instrucción de los nuevos tiempos. Una antigua metodología de enseñanza práctica, en comunidad y contacto directo se sigue imponiendo y demuestra toda su vigencia, tal como señalan Mdejle (2002) y Barato (2016).

Este “saber hacer” que son los oficios según Barato (2016) seguirá siendo experiencia colectiva antes que individual, un proceso que va de lo interpersonal a lo intrapersonal no solo en los espacios educativos formales o de capacitación, sino que a lo largo de toda la vida laboral de los sujetos. Es siguiendo esta ley Vigotskiana (1987) que los aprendices se apropian de las maneras adecuadas para el uso de las herramientas y técnicas propias de cada área, como también lo harán con sistemas simbólicos en forma de lenguaje técnico y sistemas de representación específicos, para elaborar planos por ejemplo, que le permitirán refinar su actuar y comunicarse con otros profesionales dentro un ámbito determinado, el de su rubro. Por ello la teoría se vuelve relevante para el hacer, porque los sujetos necesitan explicar y representar su práctica, anticipar sus consecuencias y planificar la actividad. El dominio de las herramientas simbólicas será tan relevante como el buen manejo de las herramientas de trabajo, ya que le permiten al aprendiz regular su conducta e influir sobre la de los otros, tal como lo describiera Vigotsky (1987) al establecer la función que cumplen estas herramientas en el desarrollo humano.

Cada aprendiz asimilará de su maestro formas de hacer, generalizadas y sistematizadas, pero también aprenderá mañas que solucionan problemas concretos y específicos, propios de un contexto único. Luego desarrollará estilos propios, sus propios saberes para el hacer, dando cuenta así que ha interiorizado un conocimiento y lo ha transformado también, haciéndolo propio para enfrentar su actividad en contextos que nunca se repiten. De esta forma re-creará lo aprendido tal como señala Freire (1970).

En su trabajo creará y por lo tanto transformará, y construyendo obras se va construyendo también a sí mismo. Los cordones del soldador deben ser más fuertes que el metal, los muebles deben aspirar a un estilo propio y las construcciones de la carpintera deben ser limpias y prolijas para que estén completas. Cada una de estas cosas los definirá ante sus pares, dentro de su mundo laboral. Así como el logro que significa el haber completado un ciclo de aprendizaje (el de la capacitación) y la obtención de un certificado cambiará la percepción de sus familias, amigos y personas queridas sobre ellos.

Buscando sus propios estilos, cada aprendiz aportará un poco al corpus de experiencia colectiva que es un oficio, transformará un milímetro ese oficio del que se ha apropiado, creará productos, obras y nuevas formas de ejecución, a pesar de que el contexto laboral se empeñe en destinarlo a un puesto de trabajo acotado, descritos en base a competencias individuales. Y defenderá estos estilos propios y estos saberes, oponiéndose a la producción en serie porque ésta le provoca malestar, a pesar de que sea este tipo de sistema productivo el que le genere el ingreso económico que tanto necesita.

La experiencia de capacitación también adquiere sentido si la miramos a la luz del proceso existencial que según Duarte (2000) define al mundo juvenil, donde cada joven debe debatirse dentro de la tensión que se produce entre lo que los otros (el Estado, la sociedad, las instituciones, en fin los adultos) esperan que sea y lo que él quiere ser y hacer.

Desde el discurso social adulto al joven pobre se le quiere calificado y disciplinado para integrarse al mundo laboral, contribuir con la dinamización de la economía y el crecimiento del país (Larrañaga, 2011; Gómez, 1996). Se le ofrece entonces la posibilidad de aprender en algunos meses un oficio, certificarse en función de competencias adquiridas, con el fin de que se desempeñe de manera eficiente en un puesto de trabajo según las necesidades productivas.

Este joven, que se ha constituido como sujeto en condiciones de precariedad, quiere acceder a un trabajo estable y bien pagado que le permita sustentar su proyecto de vida de manera digna. Pero también quiere aprender, quiere apropiarse de un conocimiento certificado que le sirva para ingresar al mundo laboral en mejores condiciones, ser mirado y evaluado como alguien capacitado para ocupar un puesto de trabajo calificado. Quiere ampliar su nivel de “entendimiento” y su capacidad de crear productos nuevos, lo cual nutre la construcción que hace de sí mismo como ser capaz e inteligente. El aprendizaje tiene un valor en sí, más allá de la ubicación que obtenga dentro del mercado laboral, y completar el ciclo de capacitación aparece como un objetivo claro dentro del horizonte más próximo de la experiencia de capacitación. En este recorrido el saber de su oficio toma sentido y los productos que le son propios se convierten en objeto y motivo de su actividad, tal como señala Leontiev en su teoría (1981). Entonces la motivación e identificación con su oficio lo hace entrar en contradicción con las condiciones que la empresa y su sistema productivo les ofrecen a los aprendices durante la fase práctica de la capacitación.

Ante ello, los y las jóvenes ponen en juego sus recursos, los cuales en su mayoría son inmateriales, y que se conforman por diferentes estrategias que les permiten cumplir con las exigencias del proceso formal de capacitación. Algunas de estas estrategias son de carácter activo, y a veces implican transgredir algunas normas para asegurar no solo el sustento económico indispensable para la sobrevivencia, sino que también para llevar adelante el mejor aprendizaje posible.

Estas estrategias se sustentan en un enfoque argumentativo que ubican al esfuerzo y el empeño individual en el centro de su discurso, como el elemento principal que les permitirá sortear las dificultades y obstáculos presentes en su situación. Sin embargo, en otras situaciones él y la joven deberá emplear estrategias de adaptación pasiva a las condiciones impuestas, aunque éstas le provoquen menoscabo, ya que desde la naturalización de ciertas condiciones de explotación propias de “las prácticas”, sustentará su reacción desde un enfoque argumentativo donde el sometimiento se justificará en función de la importancia que adquiere saber resistir estas situaciones para alcanzar el objetivo de completar la experiencia de capacitación.

Tensionado por el trabajo repetitivo y en serie durante la fase práctica, o por los límites de la sala durante la fase lectiva, este sujeto buscará nuevos caminos y se apoyará en otros jóvenes para acceder a aquellos docentes o maestros con los cuales poder aprender más y mejor, así como también para ubicarse dentro de labores que adquieren significado dentro de la cadena constructiva de la obra propia de cada oficio, logrando un éxito relativo pero muy valorado dentro de su experiencia.

El saber adquirido y el oficio se constituyen entonces en un elemento que favorece una actitud de cierta resistencia a las condiciones y las formas de relación que les quiere imponer, que sin constituirse en una conciencia crítica acabada acerca de su condición de explotado, pensamos que puede definirse como un estadio intermedio de rebelión ante éstas. Si nos ceñimos a los criterios de Paulo Freire (1970) no podemos hablar de un aprendiz liberado, concientizado, pero sí observamos a un joven al que no se ha podido disciplinar del todo, que en ocasiones practicará el sometimiento, pero en otras situaciones transgredirá las normas para sobrevivir y para aprender, y en ello encontrará una forma de encauzar su potencial creativo y se resistirá a la enajenación de aquello que empieza a valorar mucho: el producto de su trabajo en el oficio que ha aprendido.

La experiencia de capacitación adquiere un marcado sentido de superación personal que, unido al carácter voluntario y autónomo del programa de capacitación, donde ellos responden por su comportamiento y asisten por iniciativa y motivación propia, haciéndose cargo de las consecuencias de sus acciones, hacen de esta experiencia algo distinto a la experiencia escolar; una experiencia educativa escogida, que les reporta un saber que pueden llevar a la práctica, un aprendizaje que no se olvida y que los define en algunos ámbitos de la vida, una experiencia donde aprenden además a relacionarse con otros y a poner en juego ciertos criterios éticos.

Lo anterior se constituye en un enorme capital que las instituciones encargadas de la capacitación deben aprovechar y consolidar. Da cuenta también que la institución a la que pertenecen los casos entrevistados ha logrado a través de los años desarrollar un modelo formativo que adquiere sentido e importancia para el sujeto al cual va dirigido. Pensamos que los organismos capacitadores deben también atender al potencial creativo del actor que atiende, los recursos que éste porta y considerarlos en sus acciones educativas, abandonando cualquier mirada meramente disciplinante que les indique que

solo deben formar trabajadores capaces de llegar puntuales a su trabajo y mostrar buena disposición ante lo que se les pida. El potencial transformador se encuentra precisamente en el saber que transmiten, en los docentes que enseñan y en las actividades prácticas que diseñan, dentro de una metodología que le da prioridad a la práctica, que no debe negar los recursos propios del aprendiz.

“Solo existe saber en la invención, en la reivindicación, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo, con el mundo y con los otros. Búsqueda que es también esperanzada” (Freire, 1970; 52)

De esta manera, aunque estas instituciones han sido despojadas en parte del rol social transformador del que estaban dotados los proyectos educativos que las antecedieron, igual contribuirán en la formación de trabajadores más empoderados.

Punto aparte es su labor de acompañamiento durante el desarrollo de las prácticas laborales por parte de sus alumnos. En el contexto de este programa la instancia educativa debe ponerse a disposición de las necesidades del mercado laboral y necesita de las empresas para que sus cursos sobrevivan. Es difícil esperar que asuman una postura radicalmente crítica ante las condiciones laborales que se les ofrecen a sus alumnos, pero si no se les desconoce, minimiza o naturaliza, podrán mediar y fomentar alianzas no solo con los empleadores, sino que entre los practicantes y entre estos con sus maestros a cargo, como un punto clave que ayuda a hacer de este período un complemento de la fase lectiva para el aprendizaje.

Se esperaría que el Estado, a través del Ministerio del Trabajo y el SENCE, pudiera asumir un rol más activo en la coordinación con las empresas en tanto lugar de aprendizaje, y no dejara las labores de supervisión del proceso práctico en manos de los organismos capacitadores solamente, ya que estos son los que menos poder tienen dentro del triángulo Estado- Empresa- Organismo Capacitador conformado dentro de esta política.

## 8.- Conclusiones

Después de analizar y discutir los resultados de este estudio y, asumiendo los límites que nos impone un diseño metodológico con una pequeña muestra de 5 casos, los que además pertenecen solo a una de las instituciones que ha impartido los programas de capacitación dentro de la región metropolitana, estamos en condiciones de presentar las conclusiones del estudio poniendo en relación los resultados obtenidos con los antecedentes de este estudio.

Cuando la comisión de expertos coordinada por don Osvaldo Larrañaga en el año 2011 destacó las fortalezas de las OTEC que se encargan de la capacitación en oficios de jóvenes vulnerables, y la coordinación que éstas han logrado con el mundo empresarial al elaborar su malla curricular y su oferta educativa, como una forma de explicar el éxito que este tipo de programa ha tenido en términos de empleabilidad e ingresos, acierta de manera parcial. Desde una visión donde eficiencia y la eficacia son dos conceptos a los que se le da prioridad, éstos son los factores que emergen. Del joven solo se habla para mencionar el papel que su motivación o su experiencia laboral anterior pudiera jugar en el proceso.

Al estudiar esta intervención educativa desde otro ángulo y adentrarnos en las experiencias de cinco de sus beneficiarios, indagando en los significados y sentidos construidos, encontramos que efectivamente el programa es altamente valorado por ellos, y que la buena infraestructura de la OTEC es positivamente evaluada y considerada como elemento importante para desarrollar el aprendizaje. Pero el taller es un espacio significado más allá de la calidad de sus herramientas y equipos. El taller es el contexto donde cada aprendiz establece relaciones para el aprendizaje, tanto con el docente como sus compañeros, en condiciones de mayor libertad y sobre el dominio de emociones más placenteras. Aquí es donde cada uno regula sus ritmos propios de aprendizaje, donde se desarrollan aquellas actividades que son propias de cada oficio, donde pueden aplicar la teoría y desarrollar formas propias de hacer, observando los estilos de sus profesores y compañeros. Todo lo anterior hace que el taller sea identificado como el espacio de enseñanza por excelencia.

También los docentes aparecen en los relatos de los sujetos en un lugar principal. Con ellos se establecen relaciones de buena comunicación, dentro de las que se destaca su buena disposición a la enseñanza, más allá de los límites temporales y espaciales de cada

curso. Los aprendices se relacionan con los docentes de la institución y con ellos la relación puede extenderse más allá de los cinco meses que duran los cursos. En ocasiones se transforman en un nuevo recurso de apoyo dentro de sus limitadas redes. Esto, sin duda, se ve favorecido por la estabilidad contractual de la que gozaban los instructores y profesionales de las OTEC inscritas en el Registro Especial de SENCE y que es destacado en el informe Larrañaga (2011), pero no se agota ahí.

No obstante, al responder la pregunta de esta investigación, y adentrarnos en las experiencias de algunos beneficiarios de esta política de capacitación, pudimos acceder a una realidad mucho más rica. Encontramos a cinco jóvenes con diversas motivaciones para aprender, que se colaboran mutuamente y que movilizan una serie de recursos para finalizar adecuadamente el proceso de aprendizaje en el que se han embarcado. Partiendo de la realidad estudiada nos permitimos afirmar que el joven enriquece esta experiencia y merece ser considerado en su estudio.

Más allá del interés por insertarse en el mercado laboral y acceder a una remuneración digna, encontramos a un sujeto construyéndose a sí mismo dentro de la relación que establece con un saber, con un oficio y sus obras, y en ello es capaz de identificar cambios, de vivenciar una superación gratificante que le da sentido a la experiencia.

La capacitación se vuelve una instancia para afianzar la relación con un oficio con el que algunos han entrado en contacto tempranamente, y que con el aprendizaje formal y la certificación se fortalece, nutriendo positivamente la autovaloración de los sujetos estudiados, quienes defenderán este saber al hacer frente a las actuales condiciones de división del trabajo. Es una experiencia educativa donde los contenidos declarativos, mayormente teóricos, que se imparten en la sala adquieren un sentido para la práctica, y el dominio del porqué de los procedimientos emerge como un logro que aporta seguridad a los y las jóvenes aprendices, así como los distingue ante sus pares dentro del rubro de su oficio.

Es así como observamos en los sujetos estudiados como una vieja relación histórica entre oficio y pobreza toma nueva vida en. Tensionado, éste joven popular echará mano de diferentes referentes discursivos para superarse. Por un lado el esfuerzo y el empeño son relevados como el recursos fundamental para salir adelante, y por otro el sometimiento es

justificado en condiciones donde no se encuentra otra salida para cumplir con las exigencias de la capacitación.

Diferentes estrategias individuales serán puestas en juego durante las dos fases del programa. Nos atrevemos a decir que sin echar mano a ellas estos jóvenes no lograría cumplir con los requisitos mínimos para engrosar las cifras de egresados que exhibe este programa. Estas estrategias no deben ser obviadas entonces.

Si la enseñanza de los oficios fue concebida como una forma de “moralizar” y “civilizar” a las capas de jóvenes más pobres de nuestro país hace ya un par de siglos, para con ello convertirlos en obreros laboriosos, resultó interesante encontrar que los jóvenes que participaron en este estudio hoy en día siguen desafiando a la norma impuesta, en ocasiones transgrediéndola cuando encuentra las brechas para hacerlo. En condiciones de precariedad, a contra norma subsistirán y aprenderán. Así desafían el discurso dominante, aunque no logre transformar las relaciones que le dan forma. Así se mueven dentro de *La Historia que le han dejado*<sup>8</sup>.

Después de concluir este estudio pensamos que quedan abiertas dos ventanas para estudios futuros que permitirían ahondar en la forma en que este actor, él y la joven de sectores populares, construye su mundo. La primera tiene que ver con abordar ciertos discursos (como el del esfuerzo y el sometimiento) practicados por el actor estudiado de manera más prolija y exhaustiva de lo que se hizo en este estudio, a través del uso de una metodología pertinente. Durante el desarrollo del actual proyecto nos encontramos con información que evidenciaban la existencia de estos discursos, pero valoramos que esta línea investigativa, por su densidad y contundencia, debe ser abordada de manera específica e independiente para exponer sus resultados con la extensión y profundidad que ameritan.

La segunda ventana abierta en este estudio se relaciona con las concepciones de enseñanza, de aprendizaje y de inteligencia encontradas en los relatos de estos sujetos. Estas adquieren relevancia porque dan cuenta de una construcción específica de realidad que entra en relación directa con la educación, y por ende, puede aportar claves para

---

<sup>8</sup> Gabriel Salazar usa esta oración en la introducción al tomo V de la Historia de Chile, y pensamos que condensa la situación de exclusión en la que se ha tenido que desarrollar este actor social.

descifrar la forma en que éste actor se mueve dentro de la institución escolar actual y enfrenta los exigencias y límites que esta le presenta.

También debemos consignar, que además de una muestra pequeña, este estudio cuenta con la limitación de haber solo usado la entrevista en profundidad como técnica para levantar información. El desarrollo de algún grupo focal hubiera sido de gran utilidad para poder complementar los resultados obtenidos.

## Referencias Bibliográficas:

- Abdala, E.; Días Zamúz, J.; Lesaida, J.; Santos, S.; Latorre, S.; Suaanes, M. (2004) *Formación de jóvenes en alternancia*. Cinterfor/OIT.
- Abdala, E.(2009). La evaluación de los programas de capacitación laboral para jóvenes en Sudamérica. *Papeles de Población*, 59, 11-82.
- Aguirre, M. & Donaire, M. (1996). *Sistema de capacitación chileno: Evolución, análisis estadístico, proyecciones*. Memoria para optar al grado de licenciado en ciencias jurídicas y sociales. Universidad de Chile, Facultad de Derecho.
- Almeida, R., Behrman, J., Robalino, D. (2012). *¿The right skills for a job? Rethinking training policies for workers*. The World Bank.
- Assusa, G. (2013). Cultura “para” el trabajo. El capital cultural y su lógica en las estrategias laborales de los jóvenes de un barrio popular de Córdoba. *Ultima Década*, 39, 141-167.
- Barato, J.N. (2016). *Trabajo, conocimiento y formación profesional*. Cinterfor/OIT.
- Bernales, P., Gálvez, F. & Pérez, S. (2009). Transitando en los procesos de tutoría sociolaboral con jóvenes vulnerables: roles y tensiones desde el construccionismo social. *Revista de Psicología*, Vol. XVIII, 1, 61-81.
- Bourdieu, P. (1990). *La juventud no es más que una palabra*. México: Grijalbo/CNCA.
- Bozhovich, L.I (1976). *La personalidad y su formación en la edad infantil*. Editorial Pueblo y Educación: La Habana.
- Brandán, M.G., (2014). Juventud, trabajo y dispositivos estatales. Aportes críticos a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la gubernamentalidad. *Ultima Década*, 40, 37-54.
- Bruner, J. (1990). *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Paidós.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial: Madrid.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, II (1), 53-81.
- Calviño, M. (1987). La categoría sentido personal. *Revista cubana de psicología*, vol.IV, 1, pp. 13-22.
- Castillo, E. (2014). *EAO La Escuela de Artes y Oficios*. Ocho Libro Editores: Santiago de Chile.
- Cooper, M. (20059). *Delincuencia y desviación juvenil*. LOM Ediciones.

- Dewey, J. (1960). *Experiencia y Educación*. Editorial Losada: Buenos Aires.
- Dewey, J. (1982). *Democracia y Educación*. Editorial Losada: Buenos Aires.
- Duarte, C. (2000). ¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. *Última Década*, 13, 59-77.
- Duarte, C.(2006). *Discurso de resistencias juveniles en sociedades adultocéntricas*. Editorial Departamento Ecuménico de Investigaciones: San José de Costa Rica.
- Duarte, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última Década*, 36, 99-125.
- Duarte, C. (2013). Acción comunitaria con jóvenes. Desafíos generacionales. *Última Década*, 39, 169-195.
- Dubet, F., Martucelli, D. (1997). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Editorial Losada: Buenos Aires.
- Elizalde, S. (2015). Estudios de juventud en el cono sur: Epistemologías que persisten, desaprendizajes pendientes y compromiso intelectual. Una reflexión en clave de género. *Última Década*, 42, 129-145.
- Engels, F. (1981). El Papel del Trabajo en la Transformación del Mono en Hombre. En *Obras Escogidas de Carlos Marx y Federico Engels*. Tomo III. Moscú: Editorial Progreso
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de Libertad*. Tierra Nueva: Montevideo.
- Freire, P. (1970) *Pedagogía del Oprimido*. Tierra Nueva: Montevideo.
- Freire, P. (1981). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI: México.
- Frosh, S. (2013). Desintegramos la investigación cualitativa. En Parker, I. & Pavon, D. (Comps), *Lacan, discurso, acontecimiento. Nuevos análisis de la intermediación textual*. México, DF: Plaza y Valdés.
- Fundación Chile. Programa Preparados.
- Gaínza, A. (2006). La entrevista en profundidad individual. En Canales, M. (coor.) *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. LOM.
- GENCHI. (2015). Compendio Estadístico. Htp// [www. Gendarmería.gob.cl](http://www.Gendarmeria.gob.cl)
- Gergen, K. J. (1996) *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Paidós.
- Gómez, J.C. (1996). La capacitación laboral juvenil. Una forma de disciplinamiento social de los pobres. *Centro de investigaciones sociales*, 1. Universidad Arcis.
- González, F. (2000). Lo cualitativo y lo cuantitativo en la investigación de la psicología social. *Revista Cubana de Psicología*, 1, 61-71.

- González, F. (2010). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico cultural. *Universitas Psychologica*, V 9, 1, 241-253.
- Gordo, A. y Linaza, J. (comp). (1996). *Psicologías, discursos y poder*. Madrid: Visor.
- Gramsci, A. (1981). *Cuadernos de la Cárcel*. México: Ediciones Era.
- INJUV. (2012). Encuesta Nacional de la Juventud. Ministerio de Desarrollo Social. Gobierno de Chile.
- INJUV. (2014). Jóvenes y equidad de género. *Estudios Injuv*. Volumen 10. Ministerio de Desarrollo Social. Gobierno de Chile.
- Jacinto, C. y Millenaar, V.(2009). Enfoques de programas para la inclusión laboral de los jóvenes pobres: lo institucional como soporte subjetivo. *Ultima Década*, 30, 67-92.
- Jacinto, C. y Millenaar, V. (2012). Los nuevos saberes para la inserción laboral. Formación para el trabajo con jóvenes vulnerables en la Argentina. *RIME*, 52,151-156.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Larrañaga, O. (Coord) (2011). *Informe final. Comisión revisora del sistema de capacitación e intermediación laboral*. SENCE.
- Leontiev, A. N. (1981). *Actividad, conciencia, personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Martínez, E. & Martínez, F. (2009). Formación por competencias. Principios y métodos. Recuperado de <https://www.sence.cl>
- Marx, K. (1932). Los manuscritos económicos y filosóficos de 1844. Recuperado de <https://www.u-cursos.cl>
- Maturana, H. (1989) *Emociones y lenguaje en educación y política*. Ediciones HACHETTE/CED.
- Mejía, M.R (2006). Cambio curricular y despedagogización en la globalización. Hacia un reconfiguración crítica de la pedagogía. *Revista Docencia*, 28, 40-53.
- Millenaar, V. (2014). ¿Capacitar para la competitividad o promover los derechos? Retóricas de la formación profesional desde un análisis de género. *Propuesta Educativa*, 41, 99-108.
- Mjelde, L. (2015). *Las propiedades mágicas de la formación en el taller*.Cinterfor/OIT.
- Morales, R. (2010). *Análisis interpretativo crítico en torno a los aspectos micropolíticos de los discursos de psicoterapeutas sistémicos respecto de la relación terapéutica*. Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Clínica. Universidad Mayor.

- Muñoz, V.; Durán, C.; Thayer, C. (2014). Los jóvenes populares urbanos frente a la prensa escrita y digital: Distorsiones, identificaciones, distancias y silencios. *Última Década*, 41, 89-123.
- Navarro, P. & Díaz, C. (1994). Análisis de contenido. En Delgado, J.M & Gutierrez, J. (Ed.) *Métodos y técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.
- OIT. Panorama Laboral 2014. América Latina y El Caribe.
- Paz, Y. & Campos, G. (2013). Las mujeres jóvenes en México: ¿Estudian o trabajan? *Última Década*, 39, 63-83.
- Pea, R. (2001). Prácticas de inteligencia distribuida y diseños para la educación. En G. Salomon(Comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Tomo II: Técnicas de análisis de datos. Madrid: La Muralla. S.A.
- Perrin, M. (2008). Sistema de vouchers en capacitación ¿Democratizando la capacitación? SENCE, Unidad de Estudios y Desarrollo Institucional.
- Provoste, A. (2012). *Trayectorias sociolaborales juveniles. Discursos sobre experiencias laborales y empleabilidad*. Tesis para optar al grado de magister. Universidad de Chile. FACSOS. Magister de Ciencias Sociales.
- Quintana, J. (2010). *El curriculum oculto en las políticas de Enseñanza Media Técnico Profesional en Chile ¿Qué tipo de sujeto está formando?* Memoria para optar al título de Psicólogo. Universidad de Chile. FACSOS.
- Rabb, V. (2005). *¿De qué hablamos cuando hablamos de empleabilidad juvenil? Estudio de caso sobre su significación y práctica en los programas de empleo?* Tesis para optar al grado de magister en Antropología y Desarrollo. Santiago: Universidad de Chile.
- Ramírez, F. (2002). *Hacia una ciudadanía juvenil en sectores populares*. Tesis para optar al grado de Magíster. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- Reca, I. & Tijoux, M.A. (1996). Familias nucleares pobres: vulnerabilidades y fortalezas. *Centro de Investigaciones Sociales*, N° 13. Universidad Arcis.
- Rodríguez, E (2004). Políticas y estrategias de inserción laboral y empresarial de jóvenes en América Latina: el desafío de la empleabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Vol 2, (1), 49-83.
- Rojas, I., Pino, R., Torrent, C., Escobar, C. (2012). *Informe Final: Sistematización de buenas prácticas de capacitación para jóvenes vulnerables*. Ars Chile.

- Ruz, J. (Ed.) (2006). *Convivencia y calidad de la Educación*. Santiago: Organización de Estados Iberoamericanos para la Ciencia y la Educación (OEI).
- Salazar, G. (1998). De la participación ciudadana: capital social constante y capital social variable (explorando senderos trans-liberales). *Proposiciones*, 28.
- Salazar, G.&Pinto, J. (2002). *Historia Contemporánea de Chile V. Niñez y Juventud*. LOM: Santiago de Chile.
- Salazar, G. (2010). El pobre de hoy es flaite. *Revista Qué Pasa*, 2056, 58-65.
- SENCE (2009). La capacitación y formación para el empleo en Chile: Desafíos y tareas pendientes. Sub Unidad de Estudios de SENCE. Recuperado de <https://www.sence.cl>
- SENCE (2014). Principales razones de la deserción de alumnos del programa Formación para el Trabajo 2013. Sub Unidad de Estudios de SENCE. Recuperado de <https://www.sence.cl>
- Sepúlveda, L. (2004). Volver a intentarlo: Proyecto educativo-laboral de jóvenes adultos sociales. *Ultima Década*, 21, 55-79.
- Sepúlveda, L. (2013). Juventud como transición: elementos conceptuales y perspectivas de investigación en el tiempo actual. *Ultima Década*, 39, 11-39.
- Talízina, N. (1988). *Psicología de la enseñanza*. Editorial Progreso: Moscú.
- Tijoux, M.A. (1995). Nadando en la modernidad y la exclusión. Recuperado de <https://www.cidpa.cl>
- Tijoux, M.A. & Guzmán, A. (1998). La escuela ¿para qué? Niños y jóvenes que trabajan para sobrevivir. *Centro de investigaciones sociales, N° 3*. Universidad Arcis.
- Tomasello, M. (2010). *¿Por qué cooperamos?* Katz editores: Buenos Aires.
- Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Viera-Montes de Oca, M. (1987). Algunas consideraciones sobre el desarrollo histórico de la actividad laboral. *Revista cubana de psicología*, IV (1), 3-11.
- Vigotsky, L.S.(1966). *Pensamiento y Lenguaje*. Edición Revolucionaria: La Habana.
- Vigotsky, L.S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Editorial Científico Técnica: La Habana.
- Wolf, A. (1994). La medición de la “competencia”: la experiencia de Reino Unido. *Revista europea formación profesional*, 1, 31-37.

## Anexos

### Anexo 1.

GUIÓN PARA ENTREVISTA INDIVIDUAL				
	Objetivos específicos	Dimensión	Sub-Dimensión	Tópicos o preguntas
<p>Objetivo General Investigación:</p> <p>-Describir y analizar la experiencia de aprendizaje de un oficio de jóvenes que participaron en los Programas de Formación para el Trabajo de SENCE.</p>	<p>Describir y analizar las diferentes relaciones establecidas por las y los jóvenes durante su participación en los programas de formación para el trabajo de SENCE.</p>	Relaciones establecidas durante la fase lectiva	<p>-Profesores.</p> <p>-Compañeros.</p> <p>-Normas institucionales</p>	<p>Cómo fueron las relaciones con los profes?</p> <p>¿Cómo fueron las relaciones con los compañeros?</p> <p>¿Cómo fueron las relaciones con otros miembros de la institución?</p> <p>¿Qué piensas de las normas que se establecían en la institución?</p> <p>¿Cómo te posicionaste?</p>
		Relaciones establecidas durante la fase práctica.	<p>-Jefes.</p> <p>-Maestros y trabajadores.</p>	<p>¿Cómo son las relaciones con los trabajadores en la práctica?</p> <p>¿Cómo son las relaciones con los jefes?</p> <p>¿Cómo te posicionaste? ¿Qué hiciste para ganarte un lugar?</p>
<p>Pregunta de la Investigación:</p> <p>-¿Qué significados y sentidos configuran la experiencia de aprendizaje de un oficio de los jóvenes que han participado en los programas de capacitación laboral del SENCE?</p>	<p>Describir y analizar las actividades de aprendizaje en las que participaron las y los jóvenes durante su participación en la capacitación.</p>	Acciones de aprendizaje dentro de la institución		<p>¿Cómo fue tu experiencia de aprendizaje durante el curso?</p> <p>¿Cómo aprendiste? ¿Cómo aprendiste en el taller? ¿Cómo aprendiste en la sala?</p>
		Acciones de aprendizaje en la fase práctica.		¿Qué y cómo aprendiste el oficio en la fase práctica del curso?
	Identificar y analizar los aprendizajes significativos construidos por los y las jóvenes durante su participación en los programas de formación para el trabajo de SENCE.	Aprendizajes significativos.		¿Qué aprendiste durante la experiencia de capacitación?

<b>GUIÓN PARA ENTREVISTA INDIVIDUAL</b>				
Objetivo General y Pregunta de Investigación:	Objetivos específicos	Dimensión	Sub-Dimensión	Tópicos o preguntas
	Describir la experiencia de aprendizaje de un oficio en jóvenes participes de los programas de Formación para el Trabajo de Sence.	Describir los significados construidos por los jóvenes con respecto al oficio aprendido.	Significación social del oficio	
Significación del saber hacer en cada oficio				¿Qué significa tener un oficio determinado? ¿Te crees bueno en el oficio? ¿Para qué es importante el oficio? ¿Cuál es el rol de la teoría en este oficio?
¿Qué significados, sentidos y recursos personales configuran la experiencia de aprendizaje de un oficio en los jóvenes que han participado en los programas de capacitación laboral del SENCE	Describir y analizar los significados y sentidos construidos en torno a la experiencia de capacitación por los y las jóvenes.	Significados		¿Cómo recuerdas la experiencia de capacitación? ¿Qué diferencias hay entre el curso de capacitación y tu experiencia en la enseñanza media?
		Sentidos		¿Qué sentido tuvo para ti el haber hecho el curso de capacitación?
	Describir los recursos que movilizan los sujetos durante la experiencia de aprendizaje.	Recursos personales		¿Qué cosas tuviste que hacer para terminar el curso? ¿Qué fue necesario movilizar de ti para poder llevar adelante el curso?
		Recursos externos	-Familiares -Redes de apoyo. -Materiales.	¿Qué sentido tuvo para ti el haber hecho el curso de capacitación?

## Anexo 2

### CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Me permito manifestar que el suscrito, \_\_\_\_\_, RUT N° \_\_\_\_\_, libre y voluntariamente he aceptado colaborar en el Proyecto de Investigación "Aprender un oficio: las experiencias de jóvenes que han participado en los programas de formación para el trabajo de SENCE" del que es Investigadora Responsable la Srta. Amanda Guajardo Guzmán.

Tomo conocimiento que la investigación pretende describir y analizar las experiencias de jóvenes que han participado en diferentes versiones de los programas de formación para el trabajo subvencionados por el SENCE desde los años 90, para contribuir con el perfeccionamiento de esta intervención educativa y visualizar la construcción que hacen los actores de lo vivido en y a partir de su participación en ella.

Esta investigación es realizada como parte de las actividades académicas del programa de Magister de Psicología Educacional impartido por el Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Es una investigación cualitativa, donde se entrevistarán a personas que han participado durante su juventud en algún curso de capacitación laboral subvencionado por el SENCE.

Se me ha señalado que:

- (a) si no quiero responder alguna de las preguntas formuladas puedo hacerlo sin ningún tipo de inconvenientes,
- (b) la información por mí entregada será utilizada por el equipo de investigación en publicaciones de carácter científico y de difusión, en las que se tomarán notas y extractos de la entrevista
- (c) si considero que alguna información no puede ser difundida, lo expresaré y se respetará absolutamente mi decisión,
- (d) la información entregada no estará asociada a mi nombre, se utilizará un seudónimo para su publicación y/o difusión,
- (e) La entrevista es confidencial y será grabada.
- (f) No existen riesgos asociados con este estudio para Ud.
- (i) La información obtenida, tanto escrita como audiovisual, será custodiada por el/a Investigador/a Responsable, en formato digital, y nadie tendrá acceso a ella sin una autorización escrita, la que solo podrá darse con su consentimiento

Se me ha dado la oportunidad de consultar respecto de todas las dudas surgidas respecto del proyecto y han sido todas respondidas a mi entera satisfacción. Si en el curso del proyecto me surgieran nuevas preguntas, tengo la libertad de comunicarme con la Srta. Amanda Guajardo al teléfono 09-0258953 o al e-mail [acguajardog@gmail.com](mailto:acguajardog@gmail.com)

He leído y comprendido la información anterior y doy mi consentimiento para colaborar en este proyecto firmando en la esquina inferior derecha de este documento. El entrevistador me entregará una copia de este documento.

Fecha:

Firma: