



FACULTAD DE
CIENCIAS SOCIALES
UNIVERSIDAD DE CHILE



Decisiones para el futuro:

**Proyectos post colegio de estudiantes de 4° medio de la Región
Metropolitana**

Memoria para optar al título profesional de Antropóloga Social.

Almendra Román Quiroz.

Profesor guía: Dimas Santibañez.

Santiago de Chile, 2020.

AGRADECIMIENTOS

El camino de esta memoria comenzó, sin saberlo, durante mi propio proceso de toma de decisiones en 4° medio. La incertidumbre sobre qué estudiar siempre estuvo marcada por el hecho de que ir a la universidad era la única opción. Y para quiénes no somos parte del grupo más privilegiado de nuestra sociedad, las probabilidades no siempre están de nuestro lado cuando se trata de entrar y mantenerse en la universidad. Por esto, quiero agradecer a quiénes me acompañaron en este largo proceso; pienso que el contexto es sumamente relevante en nuestro accionar, por ende, sé que no todo es mérito propio.

A toda la gente maravillosa que conocí en bachi. Gracias por los momentos, experiencias y aprendizajes compartidos. Mi paso por este programa no solo me mostró que no tenía certezas sobre lo que quería para mi futuro; también me enseñó que, aunque nuestros gustos pesan más que las presiones sociales, para algunos, el sistema sigue siendo una limitante.

A mis queridos/as monitores, por la posibilidad de crecer y aprender día a día. En este programa me enfrenté a distintas realidades, vi en primera persona las desigualdades en el acceso a la información, y la complejidad misma del proceso de toma de decisiones. Por ende, hoy entiendo que la elección de carrera no es más que la punta del iceberg del proceso. Junto a bachi, son lo más lindo de mi experiencia universitaria.

A mis amigos/as y conocidos/as, gracias por todos los momentos compartidos. Una conversación, un abrazo, una salida, un carrete o simplemente una palabra de ánimo en estos tiempos de tesis. Fueron un gran apoyo.

A todos/as los que me ayudaron de una u otra forma. A quiénes estuvieron dispuestos a responder mis dudas sobre temas que no manejaba, me proporcionaron bibliografía o simplemente conversaron conmigo cuando necesité encontrar nuevas perspectivas.

A las y los estudiantes que aceptaron participar de esta investigación. Gracias por su tiempo y disposición a conversar y reflexionar sobre temas tan personales. Sus experiencias antes y después de la PSU han sido fundamentales para entender y escribir esta tesis.

A mi profe de tesis, por su guía y orientación. Por aterrizarme a la realidad siempre que me iba por las nubes, y ayudarme a organizar todas las ideas que habitaban en mi cabeza, siempre a mi ritmo.

A mi familia, por toda la paciencia en este largo período de universidad y tesis; por nunca presionarme ni exigirme que avanzara más rápido de lo que podía.

Finalmente, a mí, por toda la paciencia y perseverancia en el proceso. La finalización de esta memoria es un recordatorio de que no somos lo que estudiamos. La carrera no es el objetivo de vida, sino la herramienta que nos permitirá alcanzarlo. Sea cual sea.

RESUMEN

Salir del colegio y enfrentarse al futuro no es un proceso fácil para las y los estudiantes. Continuar los estudios en la Educación Superior es parte de sus trayectorias educativas. Y realizan múltiples esfuerzos para conseguirlo, pues la PSU es una limitante para esta continuidad. El objetivo de esta investigación es caracterizar el proceso de toma de decisiones a partir de los condicionamientos institucionales y procesos biográficos. Se trabajó en base a relatos de vida de estudiantes de 4° medio, hombres y mujeres, residentes en la Región Metropolitana. La investigación se orienta por un enfoque biográfico que permite identificar un período pre y post PSU. En el período previo no existe un proyecto post colegio. Las y los estudiantes solo continúan el proyecto de obtención de un título universitario que comenzó su familia. Y sus esfuerzos para obtener un buen puntaje son una respuesta a este proyecto. La no posesión de un título plantea la aterradora posibilidad de vivir una vida precarizada, ya que este actúa como marcador de prestigio y distinción social.

Sin embargo, en el período posterior a la PSU emerge un sujeto con mayor autonomía. Pues este proyecto finaliza al obtener los resultados. Las y los estudiantes se permiten evaluar sus decisiones y orientar sus trayectorias en función de aquello que les gusta, y no solo, aquello que les conviene para su futuro. El proceso de toma de decisiones se caracteriza por una interacción entre lo institucional, contextual y biográfico. La aceptación de la necesidad de un título para poder independizarse de su grupo familiar, y los esfuerzos para conseguir este título, no impiden que las y los estudiantes piensen en la vocación como aquello que les gusta; y no como aquello que deben estudiar por el resto de su vida.

Palabras clave: proyectos de vida, decisiones, título universitario, vocación, futuro.

ÍNDICE

Introducción.....	5
Movilidad social y educación.....	6
Caracterización de estudiantes que ingresan a la Educación Superior	8
El problema de la deserción.....	11
El deseo de tener un título universitario	13
Metodología.....	14
Capítulo I: Procesos de individualización y trayectorias educativas.	21
Procesos de individualización	21
Institucionalización del curso de la vida	22
Enfoques biográficos	23
Las decisiones como parte del proceso	25
Capítulo II: El valor del título universitario.	28
El título universitario como proveedor de prestigio.....	28
El desafío es entrar a una universidad tradicional.....	33
Los sacrificios para entrar a una universidad tradicional	40
Capítulo III: La familia sí está presente en la toma de decisiones	45
La familia como espacio de socialización.	45
Los ejes comunicativos de la familia.	47
Eje apoyo	47
Eje expectativas familiares	49
Que se esfuercen y den su 100%	50
Que saquen un buen puntaje PSU	51
Que entre a una carrera y/o universidad tradicional	52
Que no se arrepientan de su decisión	53
Eje orientación.....	55
Los roles familiares.....	56
Capítulo IV: Experiencias y significados sobre la toma de decisiones	63
La institucionalización del título universitario.....	64

La elección de carrera	68
Las reflexiones posteriores a la PSU	69
La orientación vocacional que refuerza la institucionalización	73
El programa de orientación vocacional en Chile	75
La vocación como espacio de resignificación de las decisiones.	80
El derrumbe de la vocación como modelo de vida.	81
Vocación es lo que me gusta hacer.	84
Capítulo V: Conclusiones	92
Bibliografía.....	97
Anexos	105

INTRODUCCIÓN

La educación se entiende como un proceso de formación y aprendizaje en distintos ámbitos. En el imaginario colectivo, está presente como un mecanismo para mejorar la calidad de vida y equiparar la desigual distribución de oportunidades. De esta forma, se convierte en una aspiración importante para las y los estudiantes y sus familias. En particular, para las y los estudiantes, es considerada la herramienta por excelencia para alcanzar la independencia económica; para convertirse en adultos/as autosuficientes y capaces de poder vivir a futuro, una vida independiente de su grupo familiar.

Décadas atrás, concretar esta aspiración de continuar los estudios en la Educación Superior, resultaba difícil para estudiantes de menores ingresos socioeconómicos. La década de los 80' trajo consigo una serie de cambios implementados por la dictadura militar, que impactaron de forma significativa en la educación terciaria. De acuerdo a Salazar & Leihy (2013) estos cambios implicaron una re-estructuración en las universidades públicas, al mismo tiempo que permitieron la creación de nuevas instituciones de Educación Superior de carácter privado. En este sentido, surgió un nuevo entendimiento sobre el rol del Estado en educación. Este se convierte en un organismo que busca fomentar la iniciativa de organizaciones privadas, para que sean estas las que intervengan en la gestión educacional. Con el apoyo y la orientación del Ministerio de Educación. (Moreno-Doña & Gamboa, 2014).

De paso, sustituyó la educación universitaria por un sistema diversificado de Educación Superior, organizado sobre la base de una estructura jerárquica de títulos y grados que, junto con las universidades, reconoce a los institutos profesionales y centros de formación técnica como entidades de formación para el trabajo. (Salazar & Leihy, 2013, p.11)

El nuevo contexto estatal y económico supuso un proceso de masificación de la matrícula de Educación Superior (Leyton, 2015). De acuerdo a Gaete (2011), hacia el año 1980 solo existían 8 instituciones de Educación Superior, todas universidades. Pero hacia el 2010, esta cifra aumenta a 153 instituciones; se diversifican entre Institutos Profesionales, Centros de Formación Técnica y Universidades. Este aumento en la matrícula durante los primeros años pos re-estructuración, se concentró en las nuevas instituciones como Centros de Formación Técnica (CFT) o Institutos Profesionales (IP). En el caso de las universidades, estas solo aumentaron marginalmente (Salazar & Leihy, 2013).

Durante la década de los 90' continuaron implementándose cambios, pero esta vez enfocados en un mejoramiento general de los resultados educativos de la población; y una actualización de sus competencias para una mejor incorporación al mundo laboral (Donoso, 2005). Ambos lineamientos si bien estaban focalizados en la educación escolar, también permitieron aumentar la cobertura de estudiantes que posteriormente seguirían con sus estudios en la Educación Superior.

No es hasta la década de los 2000 que se introducen cambios que impactan de forma significativa en la matrícula, tanto de CFT e IP, como universidades. En el año 2006, “se introdujo un sistema de intermediación financiera, a través del sector privado para expandir las ayudas estudiantiles a las y los estudiantes de las universidades privadas autónomas, vía crédito con subsidio estatal” (Salazar & Leihy, 2013, p.25). La implementación de nuevos beneficios estudiantiles, como el crédito con aval del Estado (CAE), permitió que estudiantes de menores ingresos pudieran acceder a la Educación Superior y así, la matrícula se expandió de forma progresiva en los años posteriores.

Aunque estas reformas supusieron una mejora para quienes provienen de sectores socioeconómicos bajos, aún se mantiene una desigualdad e inequidad de oportunidades significativa en el sistema educacional chileno. En los últimos años, una nueva reforma a la Educación Superior, trajo consigo una tercera vía de financiamiento estudiantil, que se suma a becas y créditos ya existentes. La política de gratuidad se orienta a cubrir el pago de arancel y matrícula para estudiantes de menores ingresos socioeconómicos, “asegurando su derecho de elección para acceder a la Educación Superior de acuerdo con las reglas de la selección académica” (Brunner & Labraña, 2018, p.13). Si bien sus efectos siguen en proceso de desarrollo y evolución, esta política ha *reorganizado nuevamente el escenario de acceso a la Educación Superior* y la cobertura de estudiantes que alcanza. Pues de acuerdo a Sepúlveda (2014), la desigualdad de oportunidades en el ingreso, incide de forma directa en las elecciones de carrera e institución de Educación Superior.

Movilidad social y educación

El tema de la movilidad social se arraiga en el imaginario social chileno, debido a la estructura sumamente desigual a la que pertenecemos. Se habla de imaginario social para referirse a la creación y/o construcción sociohistórica de instituciones, normas o símbolos que, teniendo un carácter imaginario, operan en la realidad de los sujetos. (Castoriadis, 1983). Hoy la educación es parte de este imaginario social, pues se ve en esta una oportunidad para ascender socialmente, y equiparar así, la falta de oportunidades que históricamente han tenido ciertos grupos de la población. Por ende, la educación es un foco de trabajo prioritario para el Estado, el cual en los últimos años ha buscado aumentar la cobertura de estudiantes que ingresan a la Educación Superior.

Con respecto a la movilidad social, son varios los autores que han trabajado este tema. Feito (1995) define el concepto como un cambio en la posición social, que puede ser de carácter horizontal o vertical; siendo la movilidad vertical la que refiere a las estructuras sociales y jerarquías dentro de las cuales los sujetos o grupos pueden ascender o descender. Por otra parte, Fernández Enguita (1989) explica que, en el imaginario colectivo, la educación aparece como mecanismo de movilidad social. La cobertura educacional alcanza a todos los sectores de la población. La consecución de la licencia de la enseñanza media genera un aumento en las aspiraciones sociales y la idea de acceder a mejores empleos, los cuales posibilitan una mejor calidad de vida. Frente a esto, Aguirre (2004) observa que este aumento en la cobertura educacional genera una saturación, que tiene como consecuencia, una mayor especialización

de los oficios y profesiones. Así, los sujetos asumen que, para obtener una mejor calidad de vida, deben continuar estudiando en pos de esta especialización del conocimiento.

Durante el último año de colegio, los pensamientos sobre el futuro aumentan, pues el fin de la etapa escolar implica el comienzo de otra. El deseo de independencia económica surge del miedo a vivir una vida precarizada. Y la educación como mecanismo para aumentar las posibilidades de un buen trabajo, y evitar así, la precarización, se enmarca dentro de esta constante especialización de oficios y profesiones. Fukushi (2010) señala esta idea sobre la educación como mecanismo, surge de las relaciones más cercanas que tienen las y los estudiantes. Madres y padres transmiten esta idea, pues aspiran a que sus hijos lleguen a la Educación Superior y “se conviertan en mujeres y hombres que dispongan de las herramientas necesarias que les permitan alcanzar una mejor calidad de vida” (p. 307). Esto da cuenta de la importancia que se le otorga a la educación en el imaginario social chileno, donde esta se caracteriza por su carácter aspiracional. La educación permite nuevas y mejores oportunidades para el futuro dado que entrega mayores herramientas. Con esta idea presente, las y los estudiantes finalizan sus estudios secundarios con el supuesto de que estos no son suficientes para alcanzar el deseo de independencia económica a futuro; *deben continuar con sus estudios en la Educación Superior*, ya que estos les permitirán ingresar al mundo laboral con una mayor calificación y oportunidades de obtener un trabajo rentable. (Sanhueza, Cornejo & Leyton, 2015).

El valor que se le otorga a la continuidad de estudios se asienta en cifras concretas sobre el tema. De acuerdo al Centro de Estudios Mineduc (2017), Chile aparece como el segundo país con mayor probabilidad de que un estudiante ingrese a alguna institución de Educación Superior (86%), de acuerdo con datos de la OCDE. Así mismo, la tasa de empleo de aquel sector etario de la población que va de los 25 a 34 años con educación superior alcanza un 85%; en tanto que para aquellos con educación media es de un 69%. Del mismo modo, se señala una ventaja salarial para quienes presentan estudios en educación superior, que duplica a quienes solo cuentan con enseñanza media.

Estas cifras que en términos generales son positivas, se contrastan con las mismas limitaciones estructurales del sistema. Aguirre (2004) señala que aquellos estudiantes que provienen de colegios municipales presentan mayor tendencia a la dispersión de preferencias. Un 61% preferiría carreras universitarias de mayor o menor prestigio, y un 18% optaría por estudios técnico profesional y de formación técnica. En cambio, quienes pertenecen a colegios particular subvencionados se interesan más por cursar estudios universitarios “de mayor prestigio y complejidad, aspiración por la cual se inclinan un 79% de los entrevistados” (Aguirre, 2004, p.79). En estudiantes de colegio particular, cerca del 90% de las preferencias se inclinan por carreras de mayor prestigio, es decir, carreras tradicionales.

Esta dispersión en las preferencias y elecciones de carrera e institución educativa, de acuerdo a la literatura, se desarrollan en función del origen socioeconómico y las limitaciones estructurales del sistema. Se generan trayectorias educativo-laborales distintas para cada estudiante, pues la desigualdad de oportunidades plantea dificultades en el acceso y la

mantención en la Educación Superior. Del mismo modo, dificulta la concreción de estas aspiraciones y proyectos educativo-laborales. Los resultados entregados por Valdebenito (2015) muestran las condiciones socioeconómicas y socioculturales que median el momento de egreso de la educación secundaria, donde “estudiantes de niveles más desaventajados, como lo muestran distintos indicadores de segmentación, tienen menores márgenes de acción, lo que está mediado, principalmente, por la calidad de la educación escolar recibida” (p.6). Estas trayectorias distintas, refieren a una dimensión biográfica que también está involucrada en el proceso de toma de decisiones. La elaboración de estos proyectos post colegio, si bien responde a metas y deseos personales de las y los estudiantes, se desarrolla al alero de condicionamientos de carácter estructural, como el origen socioeconómico y la desigual distribución de oportunidades del sistema educacional chileno. (Sepúlveda, 2013)

De esta forma, si bien existen esfuerzos por superar estas desigualdades y ofrecer a más estudiantes la posibilidad de continuar sus estudios, la premisa de la educación como mecanismo para equiparar esta desigualdad de oportunidades resulta paradójica, ya que son estas mismas desigualdades las que generan dificultades en el acceso a la Educación. Por ende, plantean un menor margen de acción para cierto grupo de estudiantes. Si estos tienen menos opciones para optar a una educación de calidad, ¿cómo utilizarán la educación para mejorar la calidad de vida? Este carácter aspiracional de la educación presente en el imaginario colectivo, no se condice con las posibilidades reales para ascender socialmente. El mismo sistema tiene limitaciones. La elite predominante ha operado desde una cerrada red de interrelaciones, donde se favorece al que tiene un origen socioeconómico más ventajoso, y que, por ende, no ha tenido tantos obstáculos para la concreción de sus motivaciones y aspiraciones. Así, la meritocracia y el carácter aspiracional de la educación no pueden dejar de ser vistos, en perspectiva, como insuficientes en términos estructurales. Se mueven más en el plano de lo que socialmente se cree al respecto. (Fukushi, 2010).

Caracterización de estudiantes que ingresan a la Educación Superior

Hasta ahora, el proceso de toma de decisiones que las y los estudiantes experimentan en 4° medio, ha sido retratado desde una perspectiva socioeconómica y social que responde más al ámbito de lo estructural. En este, el origen socioeconómico y su red de relaciones, limitan estas decisiones. Sin embargo, también se debe tener en cuenta que los estudios en torno al sistema educacional y el Estado revelan la existencia de un aumento en la cobertura y diversidad de estudiantes. Esto convierte a la continuidad de estudios en Educación Superior una posibilidad real de movilidad social. Si bien esto es positivo, y muestra los buenos resultados que han generado los cambios en el sistema educacional, estos no logran dar cuenta de la realidad y el contexto de cada estudiante. Por esto, es necesario presentar una caracterización con respecto a las y los estudiantes que ingresan a la Educación Superior, pues dentro del grupo, algunos optan por la continuidad de estudios al año siguiente de haber egresado, y otros, tiempo después.

Con respecto al aumento y diversificación de estudiantes en el acceso a la Educación Superior, para el proceso de admisión 2019¹ (SIES, 2019), la cantidad de estudiantes que cursa una carrera de pregrado es de 1.194.311. Esto corresponde a un 94,2% de la matrícula total². De acuerdo a las cifras entregadas por el MINEDUC, al hacer la comparación con la matrícula del año 2010, esta ha incrementado en un 27,3%.

Evolución matrícula total de pregrado periodo 2010 - 2019

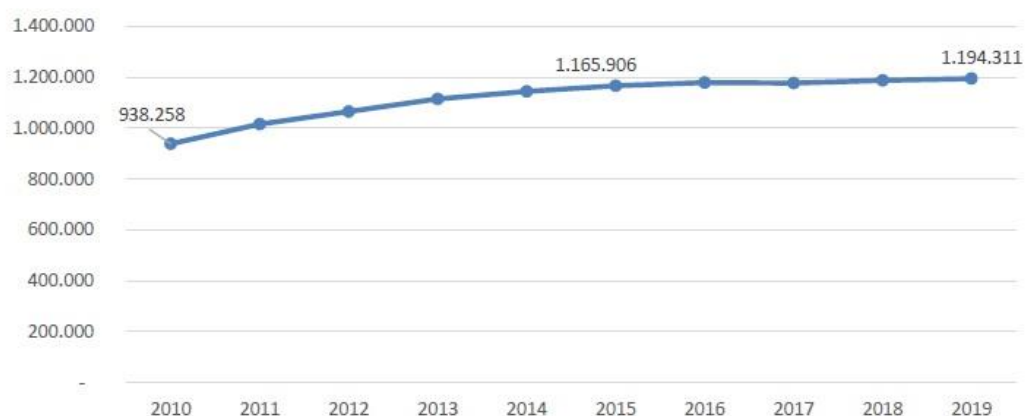


Figura 1 Evolución de matrícula total de pregrado 2010-2019. Fuente: SIES, 2019.

De acuerdo a SIES (2019), para el año 2019, la matrícula de 1° año³ en pregrado alcanza los 332.577 estudiantes. En este proceso de admisión, hubo un total de 264.629 estudiantes que rindieron la Prueba de Selección Universitaria (PSU), de los cuáles, 124.451 fueron seleccionados en alguna de sus postulaciones. Estas diferencias en las cifras totales de la matrícula y las de rendición y selección mediante PSU, se deben a que el sistema de postulaciones del Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE) no incluye a todas las instituciones educativas. En este sistema, que selecciona en base a puntaje PSU, participan todas las universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH). El resto de las instituciones educativas, se guían por otros criterios, que pueden o no, incluir a la PSU.

Con respecto al financiamiento, durante el año 2019 hubo 207.158 estudiantes de 1° año beneficiados, ya sea por gratuidad, becas o créditos. Por lo cual, del total de estudiantes matriculados en 1° año, un 62,3%⁴ queda cubierto por algún tipo de beneficio. Esto es relevante, pues el aumento de financiamiento estudiantil ha sido de uno de los principales motivos para

¹ Se considera este proceso porque es la información más actualizada. También cabe señalar que las y los estudiantes que participaron en esta investigación, rindieron la PSU en el año 2018, para el proceso de admisión 2019.

² La matrícula total considera pregrado, posgrado y postítulo. Para el proceso de admisión 2019, esta alcanza 1.268.510 estudiantes.

³ Esta matrícula considera universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica.

⁴ Este porcentaje está calculado en base a la matrícula de 1° año en pregrado durante el año 2019.

el crecimiento de la matrícula. Cabe destacar que quiénes son beneficiados, cumplen con el requisito de haberse matriculado en alguna institución acreditada, independiente de que pertenezca o no al CRUCH. Además, en el caso de la gratuidad, existen Institutos profesionales y Centros de formación Técnica que no exigen ingreso por PSU y forman parte de las instituciones adscritas a esta.

Tipo de beneficio	Estudiantes 1° año beneficiados
Gratuidad	102.116
Becas de Arancel	60.185
Crédito Fondo Solidario	3.064
Crédito con Garantía Estatal (CAE)	41.793 ⁵
Total	207.158.

Fuente: Elaboración propia. En base a datos entregados por www.beneficiosestudiantiles.cl e www.ingresa.cl.

Con respecto a la diversificación de estudiantes no existe información actualizada. Se exponen datos correspondientes al proceso de admisión 2014, donde SIES (2015) señala que solo un 49,5% de los estudiantes que egresaron del colegio, efectivamente entraron a estudiar al año siguiente. Junto con esto, también es posible afirmar que aquellos estudiantes que provienen de establecimiento municipales, entran en menor cantidad que aquellos de establecimientos particulares subvencionados o particulares pagados. Para el proceso de admisión 2019, la cantidad de estudiantes matriculados en la Educación Superior según tipo de colegio es la siguiente: 31,4% corresponde a colegios municipales, 52,9% a particular subvencionados, el 11,8% a particular pagados, y el 3,8% de corporaciones de administración delegada. (SIES, 2019).

Tal como se señala anteriormente, estos datos se condicen con los distintos caminos que toman las trayectorias educativo-laborales de las y los estudiantes. Cabe recordar que estas trayectorias están condicionadas por el nivel socioeconómico de origen y el establecimiento educacional donde estos estudiaron (Sepúlveda, 2014). Las y los estudiantes que provienen de niveles socioeconómicos bajos y medios, eligen opciones académicas menos exigentes, es decir, universidades que sean menos selectivas. En contraste con grupos altos y medio-altos, quienes optan en primera preferencia por este tipo de universidades (Valdebenito, 2015). Así también, con respecto al año de ingreso, en “jóvenes de los estratos medio-bajo y bajo evidencian en sus respuestas una trayectoria no lineal, que incluye el desarrollo de una actividad laboral en combinación con los futuros estudios” (Sepúlveda, 2014, p.251).

De esta forma, la elección de carrera e institución educativa está mediada por variables socioeconómicas. Sin embargo, el González (2011) agrega que también influye la experiencia estudiantil. Para un estudiante de contexto vulnerable tanto la elección de la carrera a estudiar,

⁵ La cifra corresponde al año 2018. No existe información más actualizada.

como sus posibilidades de éxito, se relacionan íntimamente con la experiencia estudiantil previa a su ingreso a alguna de las instituciones. Pues se relaciona con la distancia que existe entre “el funcionamiento y la cultura universitaria, asociada más a los códigos de los grupos sociales con altos niveles de capital cultural (mejor educación, mayor acceso a consumo cultural).” (Leyton, 2015, p.4).

Particularmente, las y los estudiantes de contextos vulnerables se enfrentarían a dificultades en la relación con sus compañeros/as, los cuales provienen de escuelas privadas y padres con altos niveles educativos. Pues se sienten en un estado de desigualdad en relación a estos. Pero también, sus propios contextos familiares generan dificultades para responder a las altas exigencias académicas. Esto se puede observar y se presenta en mayor cantidad, en universidades de alta exigencia, en las cuales estos estudiantes presentan problemas de integración, y se enfrentan a una cultura universitaria que los obliga a adquirir nuevos códigos culturales. (Leyton, 2015).

La caracterización hecha con respecto a las y los estudiantes que acceden a la Educación Superior, toma en cuenta el año de ingreso, el tipo de institución y el tipo de carrera a la que ingresan. De acuerdo a la literatura, estas decisiones son mediadas tanto por condiciones socioeconómicas, como por experiencias estudiantiles, que varían en función del origen social. Pero también, estas decisiones están permeadas por las limitaciones estructurales del sistema educacional chileno, el cual se caracteriza por la desigualdad y segregación hacia sus estudiantes. Esto puede ser decisivo en las elecciones y proyectos post colegio, pues durante su primer año de carrera, muchos no logran cumplir con las expectativas de su entorno y la exigencia académica que supone la carrera. Esto puede desencadenar un problema de deserción como consecuencia del complejo proceso que supone escoger qué hacer con su futuro.

El problema de la deserción

Si bien el ingreso de más estudiantes a la Educación Superior se plantea como una victoria por parte del Estado, la literatura (Quintana, 2014; Guzmán, 2016, Centro de Microdatos, 2008) señala una realidad que muchas veces se ignora: no todos se mantienen en la Educación Superior o terminan la primera carrera a la que entraron. Esta situación debe ser tomada en cuenta porque supone problemas no solo para él o la estudiante, sino que también para su familia y las instituciones educativas.

La tasa de retención de estudiantes en 1° año, es uno de los principales indicadores para evaluar tanto la eficiencia interna de las instituciones, como los procesos que aseguran la calidad de las mismas. Y en este sentido, la deserción de las y los estudiantes, de acuerdo con SIES (2014), trae consigo costos económicos, como la inversión del Estado; costos para las instituciones y las familias; además de costos personales asociados a factores psicosociales, como la frustración que afecta a los estudiantes que abandonan sus estudios. La importancia de la deserción para el tema de la investigación, radica en el hecho de que este problema ha

sido vinculado a una falta de orientación vocacional o limitaciones económicas, que no se condice con lo planteado en esta investigación. Pues este proceso no solo está marcado por decisiones individuales. Existen condicionamientos institucionales que valorizan el título universitario como marcador de prestigio.

La tasa de retención de estudiantes de 1° año alcanza un 71,3%, y dentro de las instituciones educativas, las universidades alcanzan las mayores tasas de retención, con un 77,2%. Los institutos profesionales (IP) y centros de formación técnica (CFT) alcanzan un 67,6% y 65,7% respectivamente. Las cifras presentadas sobre la retención están actualizadas hasta el año 2015. Así mismo, las carreras profesionales tienen una tasa de retención de un 76,1% en comparación a las carreras técnicas que alcanzan un 66,1%. Si pensamos en las características de las y los estudiantes que ingresan a las distintas instituciones de Educación Superior, es posible observar que quienes provienen de contextos más desfavorables, son quienes más desertan de las mismas carreras. En otras palabras, la mayor deserción se encuentra entre quienes vienen de colegios municipales, y significativamente, aquellos donde la educación es técnico-profesional. (SIES, 2014).

No existe una amplia literatura en torno a las causas de la deserción, pero se pueden clasificar en 3 niveles explicativos. El primer nivel refiere a una **decisión individual permeada por las condiciones socioeconómicas**. El Centro de Microdatos de la Universidad de Chile (2008) señala que estas condiciones socioeconómicas son previas al ingreso, y que se complementan con las mismas aspiraciones y expectativas de las y los estudiantes; así como también con la base con la que venían desde el colegio. En un segundo tipo de explicación, se encuentra la **decisión individual influenciada por la colectividad**. Guzmán (2016) se apoya en la idea de los significados que las y los estudiantes le dan a la cultura escolar, y la influencia que pueda tener esta en su decisión. Entiende a la escuela como portadora de una cultura, donde se desarrollan nociones en torno al “cómo educar” cargadas de significados compartidos, dentro de los cuales el estudiante se desarrolla durante varios años; y que al momento de ingresar y entrar a otro espacio, cargado de una cultura universitaria, trae complejidades porque implica dejar atrás sus redes, su contexto, su lugar de pertenencia. Y su integración a este nuevo mundo, dependerá de su grado de participación en la vida universitaria, pero también de su disposición a aceptar todo este nuevo marco valórico.

En tercer lugar, están aquellas **causas relativas a problemas vocacionales**. Estos aparecen como decisivos al momento de desertar, ya sea porque la carrera a la que ingresó él o la estudiante no era lo que esperaba o porque no estaba seguro de que eso era lo que quería para su futuro. Quintana (2014) caracteriza este proceso de elección vocacional en función de 5 ejes: referentes o pilares vocacionales, profesores como apoyo a la elección vocacional en los ámbitos reflexivo y afectivo, el rol de la familia en la elección vocacional estrechamente relacionado con las presiones ejercidas, la influencia de las expectativas propias y del entorno para el ingreso a la educación superior, y finalmente, el impacto de la participación en las movilizaciones estudiantiles del año 2011 en Chile.

Problematización: El deseo de tener un título universitario

La educación se encuentra arraigada en el imaginario de la sociedad como el mecanismo por excelencia para alcanzar la movilidad social. Gracias a los títulos que otorga, la educación permite acceder a más y mejores oportunidades laborales, y por ende, de vida. Los fenómenos de masificación en la cobertura de estudiantes que ingresan a la Educación Superior, en las últimas décadas, han posibilitado que hoy esta sea una aspiración importante para las y los estudiantes y sus familias. Investigaciones como Aguirre (2004), Sepúlveda (2013) y (2014), y Valdebenito (2015), dan cuenta que las trayectorias educativas de las y los estudiantes, se encuentran permeadas por las condiciones de origen socioeconómico y el tipo de establecimiento educacional al que pertenecen. Pero a la vez, también se considera que estas trayectorias se insertan dentro de un sistema de educación poco equitativo. Quienes provienen de contextos más desfavorables, tienen menores posibilidades de ingresar a la Educación Superior, y más aún, a carreras y universidades altamente prestigiosas y selectivas, que comúnmente conocemos como tradicionales. Pues el mecanismo principal de selección es la PSU, la cual segrega en función del origen socioeconómico.

Así, quienes provienen de colegios municipales, presentan mayor dispersión de preferencias en relación a quienes pertenecen a colegios particular subvencionados, y por supuesto, particular pagados. Las investigaciones anteriormente mencionadas, han contribuido de forma significativa al problema de la toma de decisiones y elaboración de proyectos post colegio de las y los estudiantes. Dan cuenta que tanto el tipo de colegio como el origen socioeconómico de cada estudiante, puede marcar una diferencia importante con respecto a los proyectos post colegio que elaboran; generando así trayectorias distintas para estudiantes que pertenecen a un mismo grupo etario. De acuerdo a la literatura, el origen socioeconómico y la desigualdad de oportunidades del sistema educacional chileno, aparecen como variables estructurales que operan como un marco de acción para estos estudiantes y sus decisiones.

Considerando los procesos de masificación de la matrícula de Educación Superior, no sorprende que las trayectorias educativas de las y los estudiantes, se orienten hacia la continuidad de estudios en Educación Superior. Tener un título profesional es lo deseable para quienes se enfrentan a su último año de escuela, pues de acuerdo a Otero (2012), la formación en Educación Superior es central en sus propósitos y acciones. Su investigación sigue a un grupo de estudiantes, en donde casi la totalidad de su muestra, está cursando estudios de educación superior. Dentro del grupo de quienes no están cursando estudios, los motivos se orientan hacia la falta de recursos o de decisión ante qué estudiar. Pero sin duda aspiran a estudiar en el futuro. En este sentido, el último año de escuela resulta clave en las trayectorias de las y los estudiantes, porque implica un proceso de reflexión y proyección con respecto al futuro y el escenario de opciones al que se enfrentan. Que tal como ya se ha señalado, se orientan hacia el deseo de alcanzar la independencia económica. Y el ingreso a la educación superior y la obtención de un título profesional es clave para alcanzar este deseo.

De esta forma, aunque el origen socioeconómico y el tipo de establecimiento educacional son elementos relevantes de la toma de decisiones y el acceso a la Educación Superior; estos no

son suficientes para comprender por qué esta toma de decisiones resulta un período tan complejo y estresante. No es casual que las trayectorias y proyecciones hacia el futuro se orienten en función de la posesión de un título universitario. Los condicionamientos institucionales dentro de los cuales se inserta el valor del título universitario, así como los elementos biográficos y las significaciones que cada estudiante hace del proceso, no han sido mayormente relevados en la literatura en torno al tema. Para comprender a cabalidad el proceso de toma de decisiones -entendiendo que muchas veces la falta de claridad con respecto a los proyectos futuros decanta en procesos de deserción o continuos cambios de carrera- es necesario abordarlo a partir de sus principales características.

Considerando lo expuesto anteriormente, la pregunta que guía esta investigación es:

¿Qué características adquiere el proceso de toma de decisiones en 4° medio, a partir de los condicionamientos institucionales y los procesos biográficos de los/las estudiantes de la Región Metropolitana?

Objetivo general

Caracterizar el proceso de toma de decisiones de estudiantes de 4° medio, de la Región Metropolitana, a partir de los condicionamientos institucionales y los procesos biográficos.

Objetivos específicos

1. Describir la relevancia que las y los estudiantes de 4° medio asignan a los elementos contextuales presentes en su proceso de toma de decisiones.
2. Caracterizar los hitos y procesos biográficos que influyen en la toma de decisiones de las y los estudiantes.
3. Analizar los condicionamientos institucionales que operan en la toma de decisiones de las y los estudiantes, a partir de sus procesos biográficos.

Metodología

La metodología utilizada para el abordaje del problema de investigación, permite explorar tanto lo institucional como lo biográfico, a partir de la elaboración y evaluación de una narración propia de los sujetos con respecto a su toma de decisiones. Una metodología cualitativa es lo más pertinente en este caso. Permite “la emergencia del hablar, o el significar social, como cara observable de la sociedad”. (Canales, 2006, p.14). De acuerdo con la valorización sobre sí mismos y el proceso de toma de decisiones que implica estar en 4° medio, es que podemos alcanzar “un intento de comprensión del otro” (p.20), a partir de sus propios términos.

Además, la investigación se guía por un enfoque biográfico que permite comprender la “mediación entre la historia individual y la historia social” (Cornejo, 2006, p.96) de los sujetos. Así, se adentra en una posición más comprensiva que explicativa, en torno a la significación de la experiencia vivida por los propios sujetos. Del mismo modo, se observa un marco de referencia elaborado por medio de la narración y la biografía de los propios actores, que en este caso son las y los estudiantes y sus decisiones sobre el futuro. Esta narración permite ahondar en ciertos elementos ya mencionados, que forman parte del proceso tales como: origen socioeconómico, expectativas de la familia y proyectos de las y los estudiantes, así como también otros que quizás la literatura no ha considerado.

Como técnica de recolección de datos, se utilizaron relatos de vida. Estos permiten una aproximación a los relatos cotidianos de estos estudiantes sobre aspectos de su vida, que son relevantes para comprender las decisiones que toman. Se entiende como relato de vida, la enunciación escrita u oral de la vida o parte de esta, donde el sujeto se convierte en narrador de su propia biografía. Incluyendo todas las interpretaciones posibles que pueda hacer de la misma, y que son aparte de las que hace el investigador. (Cornejo & Mendoza y Rojas, 2008). Trabajar con relatos de vida, permite entrecruzar interpretaciones y aproximarse a la historia social que ha marcado a este sujeto. Para llevar a cabo esto, se realizan 2 sesiones de relatos de vida, entendiendo que elaborar una biografía propia, es un trabajo largo que implica construir cierta confianza entre investigadora e investigado/a.

Las entrevistas para desarrollar los relatos de vida utilizaron el modelo de entrevistas semiestructuradas, ya que permite acceder a una teoría subjetiva, que se va reconstruyendo a medida que el sujeto, en este caso el estudiante, va hablando. La teoría subjetiva se entiende como conocimientos que posee el entrevistado en torno a un tema en particular. Flick (2004) señala la ventaja de utilizar esta técnica, pues “permite al investigador ocuparse más explícitamente de los supuestos que él trae a la entrevista en relación con aspectos del entrevistado” (p.99). Además, ofrece un modelo para estructurar el mismo contenido de las entrevistas. De acuerdo con Valles (1999), en este tipo de entrevista, no existe un listado de preguntas cerradas, otorgando cierta flexibilidad para que el entrevistado/a se exprese con total libertad.

El trabajo de campo se desarrolló en 2 etapas. Primero, comenzó con una etapa de exploración, previa al proceso de matrícula para alumnos nuevos, alrededor diciembre/enero. En esta etapa, se ahondó en la elaboración de una biografía a partir de sus planes y posibles decisiones con respecto a su futuro; además se revisaron distintos aspectos de su vida y sus trayectorias. Ya en la segunda etapa, de evaluación, se trabajó un poco más este proceso de toma de decisiones. Se invitó a la reflexión sobre los factores que actúan en este proceso. Debido a esto, se realizó alrededor de mayo/junio, cuando ya se habían estabilizado un poco en su rutina post egreso del colegio. Ya sea que estuviesen estudiando en la Educación Superior o no. Esta segunda sesión retomó el relato de vida que comenzó en enero. En ambas etapas, los relatos de vida se desarrollaron a partir de una pauta de entrevista semiestructurada, dada la flexibilidad que ofrece para que el sujeto se exprese con total libertad. Así, el trabajo de campo

implicó un seguimiento al tránsito que viven estos estudiantes tras finalizar sus estudios secundarios.

Con respecto a la muestra, en primer lugar, es pertinente señalar que se trabajó con estudiantes de 4to. Medio que estaban cursando sus estudios en la modalidad Científico-Humanista. Esta decisión dejó de lado a quienes estaban en la modalidad Técnico-Profesional, pues tiene otras especificaciones que escapan al problema de investigación. Como segundo aspecto a considerar, se trabajó con estudiantes que estaban inscritos para rendir la PSU. Esta es la principal herramienta de selección que tienen las universidades (Sistema Único de Admisión del DEMRE). La prueba, marca un antes y un después en las decisiones, ya que tal como plantea esta memoria, actúa como limitante debido a su carácter segregador. Las 2 etapas del trabajo de campo coinciden con estos 2 momentos.

La muestra se compone de 12 estudiantes, hombres y mujeres, que durante el año 2018 cursaron 4to. Medio, en la modalidad Científico-Humanista (CH), y que se inscribieron para para rendir la PSU ese año. De esta forma, pertenecen a la generación de estudiantes del proceso de admisión 2019. El contacto con estos estudiantes, se realizó a partir de redes de sociales, mediante una convocatoria abierta. Los criterios de selección son continuidad de estudios según carrera universitaria, rendimiento de acuerdo con Notas de Enseñanza Media (NEM), y tipo de establecimiento educacional. Estos criterios fueron seleccionados desde las variables que generan trayectorias distintas.

Algunos aspectos a considerar sobre los criterios de selección de la muestra son:

- El criterio de continuidad de estudios según carrera, se elabora a partir de las cifras entregadas por el DEMRE sobre el proceso de admisión 2018. En este, las carreras con mayores postulaciones en la Universidad de Chile y la Pontificia Universidad Católica de Chile, son aquellas con puntaje de corte mayor a las 680. Además, este criterio involucra solo a carreras universitarias.
- Del mismo modo, el criterio de selección de NEM se construye a partir de la tabla de conversión del DEMRE, donde un promedio mayor a 6.3 corresponde a un puntaje mayor a 680.

De acuerdo a Valdebenito (2015), la mayor parte de las y los estudiantes aspiran a estudiar una carrera universitaria. Este criterio guía la presente investigación. En el mismo proceso formativo que ofrece la escuela, es posible identificar que esta actúa como un mecanismo que mantiene o incluso puede profundizar la distancia social entre las clases. Esta favorece y otorga títulos y reconocimientos a quienes pertenecen a contextos privilegiados. Bourdieu & Passeron (2003) señalan que más que equiparar las desigualdades de oportunidades, la institución escolar consagra a estos estudiantes aventajados por la buena situación familiar. Ya que les permite tener mayor conocimiento y vinculación a aspectos culturales, económicos y de redes sociales. La escuela valora positivamente todos aquellos conocimientos y habilidades que traen desde el hogar estos estudiantes aventajados, poniendo en un lugar complejo a quienes no vienen de estos contextos. En este sentido, alcanzar un título universitario es deseable porque

simboliza la posesión de mayor estatus y prestigio. De acuerdo a Bourdieu (1979), tener un título académico garantiza formalmente una competencia específica. Pero también, señala la posesión de una “cultura general”. Y en ese sentido, el sistema escolar orienta a las y los estudiantes hacia la obtención de títulos como símbolo de prestigio y estatus.

A continuación, se presenta una tabla resumen con estos criterios y sus respectivos indicadores, además de la estructuración de la muestra.

Criterios	Descripción	Indicador
Continuidad de estudios.	Deseo de continuar los estudios en una carrera universitaria, de acuerdo a la división de 680 puntos explicada anteriormente.	-Carreras con puntaje de corte mayor a 680 puntos. -Carrera con puntaje de corte menor o igual a 680 puntos.
Rendimiento académico.	Notas obtenidas en la enseñanza media (NEM), de acuerdo a la división de 6.3, explicada anteriormente.	-NEM mayor a 6.3 -NEM menor o igual a 6.3
Tipo de colegio.	Tipo de establecimiento educacional que presenta una modalidad Científico-Humanista.	-Colegio Municipal -Colegio Particular Subvencionado -Colegio Particular Pagado

	Carreras con puntaje de corte mayor a 680.		Carreras con puntaje de corte menor o igual a 680.	
	NEM mayor a 6.3	NEM menor o igual a 6.3	NEM mayor a 6.3	NEM menor o igual a 6.3
Municipal	1	1	1	1
Particular Subvencionado	1	1	1	1
Particular Pagado	1	1	1	1

Consideraciones éticas

La presente memoria se desarrolló conforme a los principios éticos establecidos por el Colegio de Antropólogos de Chile, los cuales fueron comunicados a las y los participantes por medio de un consentimiento informado. Cabe destacar que no existen ni existieron vínculos personales o académicos con las y los participantes.

A continuación, se señalan los criterios éticos presentes en la investigación:

- Las y los participantes fueron contactados por medio de redes universitarias, y se les informó oportunamente que la investigación corresponde a una tesis de pregrado para optar el título profesional de Antropóloga Social, que tiene como tema el proceso de toma de decisiones y proyectos post colegio de las y los estudiantes de 4° medio de la Región Metropolitana.
- Las y los participantes conocieron de antemano su rol en la investigación. En esta, respondieron preguntas relativas a la toma de decisiones y proyectos post colegio en 2 sesiones de entrevistas, las cuales se estructuraron de acuerdo a la técnica de relatos de vida. Estas sesiones se realizaron en diciembre/enero, y mayo/junio respectivamente, de acuerdo a la disponibilidad de cada participante.
- La información proporcionada por las y los participantes, ha sido resguardada de acuerdo al principio de confidencialidad y anonimato, siendo utilizada solo para fines de la investigación. Las y los participantes fueron informados oportunamente que la actividad era de carácter voluntario. Por ende, tuvieron la libertad de contestar las preguntas que deseaban, así como también, detener su participación en cualquier momento.
- Las y los participantes conocieron de antemano que ambas sesiones de entrevista serían grabadas para su posterior análisis.
- Finalmente, las y los participantes tienen derecho a conocer los resultados de la investigación, por lo que estos se harán llegar vía correo tras la finalización de la memoria.

El proceso de toma de decisiones no es un proceso individual; no basta con hablar de elecciones vocacionales. Se debe reconocer la presencia de un contexto decisional específico. Tanto lo institucional como lo contextual y biográfico son elementos que caracterizan la toma de decisiones; adquiere importancia tanto el valor del título universitario como el rol de la familia y el propio deseo de independencia económica. Por ende, la estructura de esta memoria da cuenta de los diversos escenarios que el período pre y post PSU genera. El cierre de la etapa escolar y la elaboración de proyectos post colegio se retrata en el *capítulo I: Procesos de individualización y trayectorias educativas*. Las trayectorias educativas están marcadas por el origen socioeconómico y el tipo de establecimiento de cada estudiante; variables que funcionan

como antecedente para adentrarse en el proceso de toma de decisiones. Este proceso implica un escenario de posibilidades en el cual las y los estudiantes deben reflexionar cómo quieren vivir el futuro.

La presente memoria, se estructura a partir del siguiente supuesto: *aquello que moviliza la toma de decisiones es la posesión de un título*. Este título actúa como marcador simbólico de prestigio y distinción social. El prestigio que antes tenía acceder a la universidad, hoy lo tiene acceder a una universidad tradicional. Las y los estudiantes reconocen que este título es un medio para obtener más y mejores oportunidades laborales en un mundo de especificación de oficios y profesiones. Es el medio para vivir una vida menos precarizada. Así, el deseo de independencia económica que tienen las y los estudiantes, se expresa dentro de este escenario, y orienta sus trayectorias hacia la continuidad de estudios en la Educación Superior. Sin embargo, la PSU marca un punto de inflexión en estas trayectorias, pues presenta un momento pre y post PSU. Si bien existe una posibilidad real de acceder a la Educación Superior, gracias al financiamiento estatal y la variedad de instituciones educativas; la prueba actúa como limitante debido a su carácter segregador.

De esta forma, la relevancia del título universitario se manifiesta con fuerza en el período anterior a la PSU. El *capítulo II: El valor del título universitario*, plantea la importancia de este título para las y los estudiantes y sus familias. El imaginario en torno a la educación como mecanismo de movilidad social, convierte al ingreso a la Educación Superior en el eje central del proyecto familiar. Los recursos y esfuerzos de la familia se orientan hacia esta aspiración. Así, la idea de obtener un título de una universidad tradicional es transmitida hacia las y los estudiantes desde muy jóvenes; estos la asumen como propia durante la enseñanza media. La racionalidad instrumental presente en esta idea, si bien es predominante en el período previo a la PSU, también dialoga con una racionalidad afectiva. Aunque esta se encuentra oculta tras todos los esfuerzos y sacrificios necesarios para el éxito de este proyecto familiar.

El *capítulo III: La familia sí está presente en la toma de decisiones*, retrata el rol que toma la familia en este escenario. Para esta, el proceso de toma de decisiones implica un proyecto colectivo en el cual hay un compromiso de por medio. Por ende, el éxito de este proyecto no es algo que solo afecte a las y los estudiantes. Del mismo modo, las emociones que surgen durante el desarrollo de este proceso están estrechamente vinculadas con esto. La presencia de la familia se expresa a partir de 3 ejes comunicativos: apoyo, expectativas y orientación. Estos ejes dan cuenta de cómo ambas racionalidades se encuentran presentes en el período previo a la PSU. Sin embargo, la familia no es el único espacio en que se desarrolla esto.

El *capítulo IV: Experiencias y significados sobre la toma de decisiones*, presenta la dimensión biográfica de este proceso de toma de decisiones. Para las y los estudiantes, la escuela es la principal portadora de ideas en torno al valor del título universitario otorgado por una universidad selectiva y prestigiosa. Identifican que la orientación vocacional -el principal mecanismo de apoyo a la toma de decisiones- refuerza ideas sobre la importancia de entrar a una universidad tradicional. Y aunque se utiliza el concepto de vocación al hablar de carreras, este no es parte de las narrativas de las y los estudiantes en el período previo a la PSU. En

este período, lo relevante es orientar sus esfuerzos y tomar decisiones que les permitan ingresar a la universidad disminuyendo el nivel de incertidumbre que genera la PSU. La vocación de estudiar una carrera no es prioridad.

Sin embargo, en el período posterior a la PSU, cuando el proceso de ingreso llega a su fin, las y los estudiantes evalúan sus decisiones sin la preocupación que genera la prueba. Se acaba el proyecto familiar, y emerge una autonomía que les permite abordar el tema con mayor atención y afectividad. Las y los estudiantes evalúan sus decisiones y resignifican sus trayectorias a partir de un nuevo entendimiento sobre la vocación. Pero esto solo es posible debido a las experiencias que vivieron. Finalmente, el *capítulo V* presenta las principales conclusiones para comprender aquello que caracteriza el proceso de toma de decisiones.

CAPÍTULO I: Procesos de individualización y trayectorias educativas

Para comprender el proceso de toma de decisiones desde su dimensión biográfica e institucional, es necesario revisar las bases sobre las que se asientan estos conceptos. Lo institucional, como marco de referencia para la vida, se liga a los enfoques biográficos que buscan relevar las historias de las y los sujetos. Pero también, es importante tener en cuenta que los sujetos protagonistas de esta investigación son las y los estudiantes de 4° medio. Estos pertenecen a la categoría de jóvenes no solo por su edad, sino también por la condición de estudiantes en la que se encuentran. La educación ha estado siempre ligada a la juventud, ya que se piensa como favorable para ingresar al mundo laboral, tal como ya se mencionó en la introducción a esta memoria (Dávila León, 2005). En este sentido, a lo largo de todo este capítulo, se presentan aspectos vinculados a los estudios sobre la juventud y cultura juvenil, en conjunto con los procesos de individualización e institucionalización del curso de la vida. Pues la condición juvenil es una categoría de análisis para comprender los fenómenos relativos a la educación y toma de decisiones.

1.1 Procesos de individualización

El proceso de toma de decisiones al que se enfrentan las y los estudiantes es complejo. No solo porque deben reflexionar sobre el futuro, sino también por la etapa de transición con la que se asocia la juventud. Si bien la juventud no es un período que forme parte del desarrollo fisiológico de cada persona, como si lo es la infancia y la adultez; se entiende como una construcción histórica, que aparece junto a los nuevos contextos de modernización, y por ende, a las nuevas generaciones. De esta forma, la juventud no es concebida como algo estático, sino que es múltiple y dinámica (Dávila León & Soto, 2005), pues no existe una sola forma de vivir esta etapa. Esto de acuerdo con la misma heterogeneidad de quienes entran en esta categoría. Por lo mismo, la experiencia de ser joven hoy, no es la misma que hace décadas atrás; se caracteriza por estar más individualizada, donde las expectativas, estrategias y capital cultural de cada sujeto generan orientaciones culturales distintas. Pero también, generan grupos juveniles distintos entre sí (Sepúlveda, 2013), de acuerdo a variables de contexto.

Junto con esto, la nueva condición juvenil se desarrolla en un mundo que ha cambiado su orden político, económico y social. Lo que implica que la transición hacia la adultez se desarrolle de forma más heterogénea, pues el modelo tradicional, donde la juventud se ve como etapa de preparación para la vida adulta, se ha quebrado. Esta heterogeneidad en la experiencia de ser joven, tiene como consecuencia la aparición de mayor libertad y autonomía para las y los estudiantes y sus campos de acción. Esto se desprende del proceso de individualización al cual están sujetos, donde la biografía personal queda fuera de las normas sociales, y da pie para que cada uno elija cómo actuar. De esta forma, Beck (1998) plantea “un modelo de acción cotidiana que tenga por centro el yo, que indique y abra oportunidades de actuación y permita así elaborar significativamente las ocasiones de decisión y configuración que se presentan en relación con la propia vida”. (p.172)

Este proceso de individualización se plantea como una línea de análisis para la toma de decisiones, pues se vincula con los estudios sobre las nuevas juventudes. Leiva (2012) caracteriza esta individualización como un proceso de desvinculación y revinculación a las nuevas formas de la sociedad moderna. Los sujetos producen, representan y combinan por sí mismos sus propias biografías. Así, las y los estudiantes se enfrentan a la toma de decisiones desde otra perspectiva, pues estas decisiones pueden desvincularse del grupo familiar; no incluyéndolo o provocando una respuesta negativa por parte de este, dado el carácter personal que comienzan a tener estas decisiones. El diseño de la propia biografía, de acuerdo con Beck (1998) lleva a enfrentar la vida como experiencias envueltas en riesgos personales. En este sentido, los jóvenes se enfrentan a una dualidad con respecto al ser adulto. Por un lado, se encuentran con una libertad para decidir con respecto a su vida, que implica también aprender a partir del fracaso; y por otro lado, se encuentran con aquellos roles asociados a la adultez, que si bien se alejan de los modelos tradicionales de acuerdo a la condición de modernidad, aún existen.

Estas pautas, normas y determinados comportamientos asociados a esta categoría es lo que las y los jóvenes deben internalizar. Las atribuciones a la categoría de adultez son explicadas por Feixa (1996), al señalar que todas las culturas asignan categorías y pautas a cada etapa de la vida, pero estas son diversas y específicas de acuerdo a cada cultura. Esto genera condiciones sociales propias para la edad; así como también deberes y derechos que deben ser acatados. Entonces, decimos que “la edad aparece como un constructo modelado por la cultura, cuyas formas y contenidos son cambiantes en el espacio, en el tiempo y en la estructura social”. (Feixa, 1996, p.16). Así, lo planteado por Feixa, se condice con lo ya expuesto sobre la internalización de estas normas y pautas asociadas a la adultez, dentro de los procesos de individualización que estos estudiantes experimentan.

1.2 Institucionalización del curso de la vida

Los estudios de biografía y sociedad, también conocidos como enfoques biográficos, surgen como una forma de entender los factores contextuales en torno a los procesos sociales. Muñiz Terra (2013) sugiere que este enfoque trata de explicar y entender la forma en la que la sociedad se estructura a partir de las trayectorias. Pero también, estudiar la estructura de estas trayectorias en función de las instituciones y los procesos sociales. Los estudios sobre el curso de la vida se mueven en la misma línea, planteando la temporalidad como un importante eje de análisis para las historias de los sujetos. Estos buscan “analizar cómo los eventos históricos y los cambios económicos, demográficos, sociales y culturales moldean o configuran tanto las vidas individuales como los agregados poblacionales denominados cohortes o generaciones” (Blanco, 2011, p.6). La importancia del concepto de trayectorias, a partir de estos estudios, se debe a que se instalan dentro de la temporalidad del proceso de toma de decisiones que enfrentan las y los estudiantes; hablan del camino recorrido hasta este momento, y que orienta la construcción de sus proyectos de vida a futuro.

Este enfoque implica realizar investigaciones que estudien el producto social de la biografía, como pauta de trayectoria y de orientación en el mundo social (Muñiz Terra, 2013). A partir de

estos enfoques biográficos, se da origen a la teoría de la institucionalización del curso de la vida. Esta teoría señala que las pautas de las biografías de los sujetos muestran la forma en la que las regularidades, rutinas o estructuras sociales, influyen las historias de vida y el cambio social. (Muñiz Terra, 2013). Kohli (2007) plantea el modelo de institucionalización del curso de la vida, entendiendo que este funciona como una institución que regula los movimientos de la vida, a partir de un conjunto de orientaciones biográficas que limitan las experiencias, metas, planes de los sujetos. Proporciona reglas mediante las cuales los individuos desarrollan y orientan sus vidas. Estas reglas se pueden presentar por medio de normas informales o creencias, pero también pueden ser formalizadas e implementadas mediante sistemas organizacionales. Así, se ha creado un curso de la vida continuo, seguro y predecible (Kohli, 2007).

1.3 Enfoques biográficos

Los estudios biográficos buscan entender los procesos sociales y la forma en la que se estructura la sociedad, a partir de las trayectorias de los sujetos. Se concentran en que sean los mismos sujetos los que generen una biografía sobre su vida (Muñiz Terra, 2013). Y en este sentido, los fundamentos teóricos de este enfoque se plantean a partir de la articulación de lo sociohistórico y lo individual; entrega al sujeto la libertad de decir lo que considere relevante para construir su relato de vida (Cornejo, 2006). Esto supone que los sujetos están marcados por una dinámica dual. Por un lado, están los factores sociales y familiares que determinan ciertas decisiones; por el otro, lo que responde al trabajo que el propio sujeto realiza con respecto al curso y sentido de su vida.

De esta forma, utilizar el enfoque biográfico en el estudio del proceso de la toma de decisiones, permite integrar tanto los procesos de individualización como la institucionalización del curso de la vida. En los primeros, lo importante es alcanzar el diseño de la biografía personal, ya que esta queda fuera de las normas sociales. En el segundo, se plantea la temporalidad como un eje de análisis relevante; se observan las trayectorias de estos sujetos para entender y explicar procesos sociales relativos a las estructuras de la sociedad. Así, junto con las variables individuales, contextuales e institucionales -que forman parte tanto de los procesos de individualización como de la institucionalización del curso de vida- entra en juego el enfoque biográfico. Este se plantea como una evaluación que los propios estudiantes hacen sobre sí mismos, en relación al proceso de toma de decisiones que experimentan. En este, sus expectativas y planes para el futuro se enfrentan a factores como: origen socioeconómico, limitaciones estructurales del sistema, influencia de la familia, y las normas institucionales. Estos factores pueden complejizar la toma de decisiones y construcción de proyectos post colegio durante su último año de escuela.

La perspectiva biográfica surge de elementos contextuales ya que se centra en las trayectorias de los sujetos. El concepto de trayectoria se entiende como la posición que ocupan los sujetos en la estructura social. Por ende, para analizar estas trayectorias, el foco está puesto en variables de carácter contextual como el grupo social o nivel educacional. Muchas veces transición y trayectoria se toman como conceptos similares; sin embargo, son conceptos

vinculantes. “Las trayectorias son, en efecto, factores que marcan las estructuras de transición” (Dávila León, 2005, p.119), entendiendo a estas últimas como los cambios en la vida de un sujeto, y se caracterizan por su heterogeneidad. Así, al vincular los conceptos con el tema de estudio, dos estudiantes pueden tener las mismas estructuras de transición: estudiar y luego trabajar, pero de todas formas, el curso de sus vidas es distinto; por ende, también lo son sus trayectorias, pues cada paso está marcado por estas variables. Del mismo modo, Sepúlveda (2013) señala que las diferentes trayectorias y orientaciones culturales de cada estudiante, dependen de aspectos como las expectativas personales, el origen socioeconómico o el capital cultural. Aguirre (2004) concuerda con esto, y agrega que las aspiraciones de cada grupo familiar también son un aspecto a considerar.

Tanto Sepúlveda como Aguirre, coinciden en que la elección de la carrera y la institución de Educación Superior, será distinta de acuerdo al tipo de colegio del que proviene el estudiante. Aguirre (2004) detalla que quienes vienen de colegios municipales, presentan mayor dispersión de carreras entre profesionales (tradicionales o no tradicionales) y carreras técnicas. Para quienes pertenecen a colegios particular subvencionado y particular pagado, las elecciones se centran en carreras profesionales, principalmente de carácter tradicional. Estas se entienden como carreras que gozan de mayor reconocimiento y demanda. De acuerdo a Muñoz & Blanco (2013), son 3 las universidades que entran en la categoría de universidades de investigación: Universidad de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile y Universidad de Concepción. Para fines de esta investigación, las carreras tradicionales se definen a partir de los requisitos de ingreso de estas universidades, entendiendo que son altamente selectivas y prestigiosas. Por ejemplo, medicina, derecho e ingeniería entran en esta categoría por su gran demanda.

Sobre las preferencias de las y los estudiantes, también es importante señalar el rendimiento académico; aquellos estudiantes que presentan mayores calificaciones, escogen carreras e instituciones más exigentes. Del mismo modo, Aguirre (2004) señala que el grupo familiar entendido como “agencia de socialización, orientación, y transmisión de valoraciones y actitudes” (p.81), influye en las decisiones y trayectorias de estos estudiantes, pues expresa expectativas y aspiraciones. Así, estas variables muestran los diferentes caminos que cada estudiante sigue, donde su trayectoria será distinta aun cuando compartan similitudes o pertenezcan a un mismo grupo.

Junto con las trayectorias, la dimensión biográfica de estos estudiantes también dialoga con la condición juvenil que tienen; son parte de una generación que se ha enfrentado a cambios en función de los nuevos contextos de modernización. El concepto de generaciones tiene un fundamento biológico, que se asemeja a lo planteado por Feixa (1996) en cuanto a las edades. Hace referencia al nacimiento y la muerte como partes estructurales del curso de la vida, además de su carácter estático. Sin embargo, también existe una dimensión histórica y social en el concepto de generación. En función de esto, es que se entiende a las generaciones como una posición o localización histórico-social donde se asignan ciertas similitudes a los sujetos que entran en esto. (Mannheim, 2005)

La condición de modernidad generó una reconfiguración en las identidades los sujetos. Así, la generación joven actual se caracteriza por una pluralidad de identidades, pues ya no pertenecen a un solo lugar o comunidad, junto con tener un horizonte de posibles elecciones. Esta misma reconfiguración, generó que aquellos que presentan esta condición de jóvenes, tengan una mayor disposición al cambio, tomando un protagonismo en los cambios sociales, dado que “la juventud representa el ingreso de una nueva generación que revitaliza lo social (Muñoz Tamayo, 2011, p.126).

Si bien lo generacional es una línea de análisis con un carácter homogeneizante, aporta elementos interesantes para el tema de investigación; esta misma disposición al cambio, dada su condición juvenil, es la que se manifiesta en la teoría sobre la desinstitucionalización del curso de la vida. La posición de esta esta investigación es el reconocimiento de la institucionalización del curso de la vida como un factor contextual del proceso de toma de decisiones. Sin embargo, esta tesis sobre la desinstitucionalización nos permite entender que, si bien los jóvenes toman decisiones con respecto a su futuro, dentro de los márgenes de acción que posibilitan estas normas que orientan sus vidas. Su condición de jóvenes también les permite presionar a esta institucionalidad y generar nuevas formas de orientar su vida; las cuales alejan de este modelo en distintos aspectos de la vida, desestabilizando en cierta medida el orden establecido (Muñiz Terra, 2013). De esta forma, el enfoque biográfico se origina a partir de la dimensión contextual del proceso de toma de decisiones, pero también dialoga con las dinámicas generacionales, como su condición juvenil de acuerdo con los procesos de modernización.

1.4 Las decisiones como parte del proceso

Para las y los estudiantes, estar en 4° medio implica un ejercicio de proyección hacia el futuro, en donde deben tomar decisiones que influirán en este. Tomar una decisión supone elegir o seleccionar algo entre un escenario de opciones. Y por supuesto que esta decisión tiene una intencionalidad (Vidal, 2012). Sobre teoría de la decisión, una de las teorías más clásicas, es la propuesta por Luhmann (1997). Para el autor, las decisiones son observaciones. Y estas se realizan mediante distinciones que el autor las entiende como alternativas. Las alternativas, “presuponen que ambos lados de la distinción son alcanzables, esto es que ambos lados pueden ser indicados” (p.110). En este sentido, la teoría de la decisión señala que ante la finalización de la etapa escolar y las reflexiones en torno al futuro y sus trayectorias educativas, las y los estudiantes se encuentran con alternativas. Todas parecen ser igual de alcanzables, y por ende, complica el proceso, ya que solo pueden elegir una.

Para Luhmann (1997), la decisión es un suceso comunicativo. Y este se produce como “operación unitaria, como unidad de información, acto de comunicar (darla-a-conocer) y comprensión” (p.117). Al ser comunicada, también está sometida a un examen de normalidad. Se elimina todo aquello tosco y/o demasiado extravagante. De ahí que el proceso de toma de decisiones sea parte de un escenario social. Se trabaja el tema en la escuela, se conversa con la familia. Y está expuesto a críticas, expectativas, orientaciones, sobre lo que deben hacer, y

lo que no. Así, estas decisiones son tomadas con un mayor o menor grado de información y reflexión. Y el éxito de estas decisiones, solo se verá a futuro.

Sin embargo, Sfez (1984) señala que lo relevante sobre el concepto de decisión es ¿quién la toma? y ¿en qué contexto?, pues esta se encuentra inmersa en un complejo de interacciones. El objetivo de estas decisiones, no es solo de índole personal, sino que están determinadas por valores y fines sociales (Vidal, 2012). Las ideas de Sfez (1984), inspiran el trabajo de Giddens (1997), quién señala que la elección ante un escenario de posibilidades, implica un proceso de colonización del futuro en relación al pasado, por medio de la cuestión “*que eres y qué deseas*”. Y que debemos elegir cómo ser y cómo actuar. Para esto, el autor hace una diferencia entre elección y decisión.

Los fenómenos de masificación y universalización de la matrícula de Educación Superior, han permitido que ingresar hoy, sea parte de las trayectorias de las y los estudiantes tras egresar del colegio. Por ende, no es casual que sus decisiones durante la etapa escolar se concentren en este objetivo. Las y los estudiantes son agentes que pueden decidir qué tipo de experiencia de Educación Superior tendrán. Pueden elegir entre las distintas opciones de instituciones educativas (universidades, institutos profesionales, centros de formación técnica, fuerzas armadas), carreras, y el momento en que lo harán -tomarse un año o no-.

Sin duda, acceder a la Educación Superior trae múltiples beneficios, pues permite optar a trabajos más estables y menos precarizados, por ejemplo. Sin embargo, esta memoria plantea la institucionalización del título universitario como eje central de esta toma de decisiones. La posesión de un título no solo aporta beneficios cuantificables. También es un elemento de prestigio y distinción social que las y los sitúa en una posición distinta. Por ende, el modo en que ellos deciden ingresar a la Educación Superior (por PSU), no es elegido por ellos; escapa de su poder de decisión ya que existe un escenario social determinado. Del mismo modo, no son ellos los que eligen el prestigio que se le asocia a las universidades y carreras tradicionales; o la inversión familiar y expectativas que estas tienen sobre el proceso de ingreso a la Educación Superior. Por ende, en cada decisión se manifiesta un proceso de interacción entre lo personal, lo familiar y lo social. No obstante, sí tienen margen de acción en la elección de la carrera. Dada la diversidad de instituciones existentes, la no obtención del puntaje necesario para ingresar una universidad específica no es una limitante. Pueden optar a otra universidad que ofrezca la misma carrera.

Así, ante este contexto de institucionalización del título y las concepciones en torno a lo tradicional como prestigioso y marcador de distinción social, la decisión de cada sujeto se orienta hacia cómo ser y actuar dentro de la sociedad postradicional. Para Giddens (1997) “todas las áreas de la actividad social han llegado a estar gobernadas por decisiones; muchas veces, aunque no de forma universal, decisiones que se llevan a efecto sobre la base de pretensiones de conocimiento experto de uno u otro tipo” (p.99). Esto implica una reflexión en torno a quién y cómo toman estas decisiones. Y esto, de acuerdo a Giddens implica una cuestión de poder. De esta forma, el escenario de toma de decisiones, como ya se ha señalado, se caracteriza por presentar 2 momentos clave: un período previo a la PSU y uno posterior. En

estos, la orientación de cada sujeto hacia como ser y actuar al interior de la sociedad cambia. Pues en el período post PSU, hay una evaluación muy significativa de sus decisiones. Toman mayor conciencia de sus propios deseos y trayectorias, y como estos no fueron prioridad en su período previo a la PSU. Debido a esto, es necesario entender la toma de decisiones dentro de un escenario de distintos niveles de análisis que interactúan entre sí, en donde si bien la decisión es personal, al mismo tiempo no lo es, pues intervienen distintos factores de carácter familiar y social, que dialogan con las mismas elecciones que cada estudiante tiene.

CAPÍTULO II: El valor del título universitario

Si bien el proceso de toma de decisiones se manifiesta con mayor fuerza en el último año de escuela; este se viene gestando desde mucho antes. En el proceso no solo se expresan preguntas con respecto a qué hacer a futuro, sino también un deseo de independencia económica, con el fin de evitar una vida precarizada. Pero este deseo se desarrolla dentro de una sociedad que se mueve en base al valor de los títulos universitarios. Por ende, para alcanzar estos deseos, estudiantes y familias entienden que el mecanismo es la educación y la obtención de un título profesional. Este proceso se asienta sobre el imaginario en torno al valor de este título y los esfuerzos para ingresar a la Educación Superior y obtenerlo. El presente capítulo busca mostrar los condicionamientos institucionales que caracterizan a esta toma de decisiones. En el imaginario, acceder a la Educación Superior y tener un título profesional no implica solo un aumento en los ingresos socioeconómicos y mejoras en la calidad de vida. Para las clases medias, este también es proveedor de prestigio y distinción social. Y en este sentido, las y los estudiantes entienden que poseer un título trae consigo muchos beneficios frente a la precarización de la vida que supone no tenerlo.

Los procesos de masificación y universalización de la Educación Superior han permitido que la cantidad de estudiantes que año tras año se matriculen sea alta. Esto es posible, en parte, por el sistema de financiamiento estudiantil que provee el Estado desde hace unos años, ya sea por gratuidad, becas o créditos. Tanto quienes tienen dinero para pagar, como quienes califican para acceder a beneficios estudiantiles, tienen la posibilidad de ingresar a una institución de Educación Superior pues hoy la oferta es variada. En este sentido, el deseo de obtener un título profesional se asienta sobre estas bases, y se convierte en un proyecto familiar en primer lugar. Son las y los familiares directos quienes realizan las primeras acciones en pos de este ingreso a la Educación Superior. La elección de colegio o el acceso a un preuniversitario no son decisiones aleatorias.

Teniendo en cuenta que la PSU es la principal barrera a superar para ingresar a la universidad, las y los estudiantes y sus familias orientan sus esfuerzos y acciones hacia mejorar este puntaje. De esta forma, se guían por una racionalidad instrumental, ya que el problema para las clases medias no está en acceder a la Educación Superior, sino ingresar específicamente a una universidad tradicional. Porque así como décadas atrás, ir a la universidad implicaba aumentar el prestigio social, hoy lo es ingresar a una universidad comúnmente denominada tradicional, que tiene el carácter de ser altamente selectiva. Pues a mayor prestigio, mayor valoración social.

2. 1 El título universitario como proveedor de prestigio

La educación es el principal mecanismo para alcanzar la independencia económica y evitar la precarización de la vida, tanto para las y los estudiantes como sus familias. La confianza que existe en la educación radica en el vínculo con la movilidad social. Investigaciones más recientes en torno al tema de la Educación Superior (Soto, 2016; González, 2017; Elgueta,

2013), se concentran en el grupo de estudiantes primera generación, es decir, estudiantes que se convierten en la primera generación que accede a la Educación Superior dentro de su familia. Para este grupo de estudiantes, este ingreso es sumamente significativo; les permite abrirse a nuevas redes de contacto, además de la posibilidad de aumentar sus ingresos socioeconómicos. Pero tal como muestran los datos, en grupos pertenecientes a las clases medias donde no todos los estudiantes son primera generación, el acceso a la Educación Superior también es sumamente significativo.

De acuerdo a Barozet & Fierro (2014) cerca del 70% de la población chilena se identifica como clase media. Aunque señalan que esta identificación es variable. Tanto en sectores de ingresos más altos como más bajos, esto puede deberse a pudor o desconocimiento acerca de quiénes pertenecen a la clase media⁶. Este sector, ha sido comúnmente asociado con “expectativas de progresismo y modernidad” (Barozet & Fierro, 2014, p.152), en donde el esfuerzo destaca como uno de los principales valores. De acuerdo a los autores, dos características importantes de las clases medias son: acceso a crédito y la aspiración de educación superior. Por una parte, el acceso a crédito ha traído grandes beneficios, pues les ha permitido acceder a más bienes y servicios. Aunque el costo ha sido el sobreendeudamiento, ya sea por créditos de consumo, hipotecarios o para financiar estudios de hijos/as (Barozet & Fierro, 2014). Y por otra parte, el acceso a la Educación Superior es la principal aspiración dado que actúa como forma de alcanzar esta movilidad social.

Profundizando en el tema, Candina (2013) señala que la educación es una herramienta que les permite consolidar su posición social; y en lo posible, ascender en la estructura. En el imaginario en torno a la movilidad social, ascender en la estructura posibilita una mejor calidad de vida. Esta idea se asienta en la posibilidad de aumentar los ingresos socioeconómicos y mejoras en las condiciones de trabajo. En función de este imaginario, las familias planifican y trazan trayectorias de vida específicas. Orientan el proyecto familiar hacia el ingreso a la Educación Superior de hijos e hijas. Así, la autora entiende que la educación es una inversión familiar. Y esta inversión comienza a desarrollarse desde los comienzos de la etapa escolar, en donde los padres se juegan su rol con tal de insertar a sus hijos en redes sociales de prestigio.

Aquellas familias que optan por escuelas públicas del barrio, anteponen a los intereses individuales de sus hijos, una finalidad ciudadana que pugna por una sociedad más inclusiva, pero con el costo de poner en riesgo la inserción de los jóvenes a redes de prestigio social. Por el contrario, los que optan por escuelas selectivas social y étnicamente, renuncian a pensar en una sociedad más inclusiva, pero aseguran a sus hijos trayectorias académicas más prestigiosas. (Candina, 2013, p.32)

Este proyecto familiar que comienza en la etapa escolar, es conocido por las y los estudiantes. Soto (2016) señala que, de acuerdo a estos, la “idea de estudiar en la universidad se origina

⁶ Actualmente aún es materia de investigación y discusión el concepto de clase media. No existe consenso sobre aquello que caracteriza a este grupo. Para fines de esta memoria, se entiende a la clase media bajo los parámetros que sitúan al endeudamiento y la aspiración de la educación superior como aspectos importantes de este grupo, de acuerdo a Barozet & Fierro (2014).

en sus padres” (p.64), pues el discurso que estos les transmitían iba enfocado en el trabajo escolar. Esto se relaciona con el trabajo que sus padres llevan a cabo, pues de acuerdo a sus entrevistados/as, muchas veces es realizado en condiciones precarias y mal pagadas. Para los padres, el proyecto familiar implica una inversión de recursos y tiempo en la educación de sus hijos e hijas; el objetivo es entregar la mejor calidad de vida posible a sus hijos/as y, en particular, una buena educación. Y en este sentido, las y los estudiantes se refieren a los esfuerzos y “sacrificios” de sus padres (Soto, 2016). Esta confianza en la educación, de acuerdo a Candina (2013) y Barozet y Fierro (2014), se debe a la *vulnerabilidad y fragilidad que caracteriza a las clases medias*. Estas viven con una constante sensación de incertidumbre y riesgo. Por lo mismo, la relación con la escuela ilustra a este grupo social heterogéneo. De ahí que la educación sea una inversión e implique sacrificios, no solo por parte de las familias, sino también de las y los estudiantes.

La orientación del proyecto familiar hacia el ingreso de hijos e hijas a la Educación Superior se sustenta en datos concretos en torno a la relación entre movilidad social y educación. De acuerdo a PNUD (2017), la educación es determinante en la posición que los individuos y grupos sociales ocupan en el mercado laboral; así como la remuneración y prestigio asociados a los trabajos. Gran parte de los trabajadores en puestos mal pagados tienen baja escolaridad, “y muchas veces se trata de jóvenes con escasa experiencia laboral”. (PNUD, 2017, p.265). En este sentido, de acuerdo a las cifras entregadas por PNUD, los salarios más bajos se encuentran entre “trabajadores jóvenes de 18 a 25 años (78%), en las trabajadoras mujeres (55%) y en los ocupados con educación media incompleta (68%) o básica (78%). Incluso entre aquellos trabajadores que tienen educación media completa, el 59% gana un salario bajo” (PNUD, 2017, p. 264). De esta forma, quienes completaron la educación media, siguen teniendo una mayor probabilidad de tener un salario bajo. Sin embargo, este escenario ha cambiado en los últimos años. Nuevos estudiantes egresan y se incorporan al mercado laboral. Así, hasta el año 2015, entre el grupo de 25 a 39 años cerca del 48% cursó estudios de educación superior, en relación al grupo de 40 a 60 años, donde solo el 31% lo había hecho. (PNUD, 2017).

De esta forma, la posesión de un título de Educación Superior trae mejoras significativas a la calidad de vida. Reduce la precarización laboral y permite el aumento de ingresos socioeconómicos. Pero también existe un imaginario asociado al valor simbólico del título universitario. Barozet & Espinoza (2007) señalan que el título profesional también actúa como elemento diferenciador de grupos sociales. Pues una diferencia relevante entre las clases bajas y medias, es para quién trabajan y en qué condiciones lo hacen. Y en este sentido, además de las mejoras significativas a la calidad de vida y la precarización de la misma, la posesión de un título profesional, de acuerdo a Collins (1979), supone una forma de *distinción y pertenencia a los grupos de elite*. Un proveedor de prestigio social. Específicamente, existe una relación directa entre los egresados de instituciones educativas elitistas y organizaciones laborales que buscan cubrir puestos administrativos de poder. De acuerdo al autor, estos puestos son considerados como ocupaciones propias de la elite. Quiénes están menos socializados dentro de la cultura de la elite, son seleccionados para ocupar trabajos que se alejan de estos puestos de poder (Collins, 1979).

De esta forma, el título profesional actúa como elemento de diferenciación social al que se le asigna un prestigio especial. Para comprender el trasfondo del imaginario social en torno al título, es relevante reflexionar sobre el concepto de prestigio. Boucek (1957) señala que este no se sitúa como un fin en sí mismo, sino como un elemento indisociable de la vida misma y las relaciones tanto entre individuos como entre naciones. De acuerdo al autor, el prestigio ayuda a la conformación de las relaciones de poder, pues define el estatus de los sujetos y los grupos en torno a la relación de dominación/sumisión. De acuerdo a él, “a su vez define el proceso de autoridad, poder, respeto” (Boucek, 1957, p.83). La educación ha estado vinculada al prestigio, pues de acuerdo al autor, el valor que se le otorga a los ciudadanos se presenta de acuerdo al nivel de prestigio. Quién accede a mayores niveles de educación, está una posición de mayor prestigio.

“el prestigio es como... lo veo como... eso. Como las clases sociales..., o sea, no es como estar en una clase social, igual sí es como tener más prestigio, pero es como... estar más arriba. Como que la gente te mire, así como... más bacán, así como “¡wow!”, sí, que eres como más asombroso en los ojos de las otras personas, dependiendo de lo que haces, de quién eres, todo. Todo tiene prestigio; cómo te vistes, tu pelo, todo” (E8, subvencionado, carrera no tradicional)

“porque...si hacen eso...pueden entrar a la universidad, y la universidad es como el mayor prestigio, así como hablando de estudiar, es el, el mayor, entonces...haber estudiado en universidad te da acceso a...más...trabajo, más lugares, más oportunidades, tienes como más prestigio, entonces...eso” (E8, subvencionado, carrera no tradicional)”

En este sentido, detrás del discurso en torno a la educación como un mecanismo para acceder a mejores sueldos y calidad de vida, también existe un valor asociado a las oportunidades que esta entrega, por el prestigio que supone. Para Boucek (1957), el prestigio es el conjunto de valoraciones humanas más elevadas con respecto a la relación con los otros. Por ende, acceder a mayor prestigio, implica una valoración mayor ante los demás. De los datos se desprende la idea de que *sin título no eres nadie*, pues la educación sigue siendo un mecanismo de legitimización en la sociedad.

“y...ehhh pucha viéndolo de un punto de vista que a mí en lo personal no me gusta, pero lamentablemente es así, si tú no tienes un título, o sea si salís con 4° medio hoy en día, no eris nadie, o sea podis trabajar ...como promotor.(...) así que...pucha eso es lo que me...es como contradictorio...uno dice así como puta no me gustaría estar....12 años metido en un...estudiando sin salir con nada, así ningún título nada que me pueda ayudar....pero al mismo tiempo tenis que hacerlo porque si no....socialmente estai cagao, cachai, no tenis pega” (E10, particular, carrera tradicional)

“lo que pasa a nivel de sociedad, siempre...te inculcan que sin título en mano, ehhh no eris nadie (...) ohh no podis lograr las mismas cosas, no te valoran de la misma forma. Por ejemplo, en el caso de mi familia, somos la primera generación de...que va a sacar un título universitario” (E4, municipal, carrera no tradicional)

Esta idea de ser superior o estar más arriba que el resto, habla del simbolismo que tiene el título profesional. La posesión de un título profesional entrega un estatus diferenciador. Y el no tenerlo también supone un estatus. De acuerdo a Boucek (1957), quiénes poseen un menor nivel de educación, y de títulos, poseen un menor valor en la sociedad. Esta idea se expresa en las entrevistas. Se señala que quiénes no poseen un título son discriminados, y es un motivo más para elegir tener un título profesional

“(…) porque igual uno puede salir adelante sin estudiar, pero igual es como más complicado (….) yo creo que a la gente igual como que no tiene estudio igual como que la discriminan harto, siento que a la gente que igual va a la u igual como que la miran pa arriba, o la gente que va a los técnicos la miran pa abajo. Como que uno igual bromea con ya si no me da el puntaje me voy al INACAP entonces, o sea, yo igual lo hago, pero como que a veces igual me siento mal por hacerlo porque igual es como mirar en menos” (E1, municipal, carrera tradicional)

“si yo creo que sí, porque oportunidades para surgir hay, pero la u te da como una base. Porque si yo quisiera hacer una empresa innovadora y todo, no necesito estudios universitarios, pero... como no todas las personas tienen como esos talentos bacanes de salir adelante, la u es como un piso po. Porque si uno tiene una carrera ya puede trabajar como asalariado ganando 800 lucas y ya teni algo mucho mejor que estar raspando oportunidades ganando 400 lucas y todo eso (...) si yo creo que si el hecho de tener un título te abre muchas más puertas” (E1, municipal, carrera tradicional)

Frente a este escenario en torno al simbolismo de poseer un título profesional y la posibilidad de discriminación al no hacerlo -además de las mejoras significativas a la calidad de vida-, no cabe duda que el ingreso a la Educación Superior no es una posibilidad, sino que el paso siguiente en las trayectorias educativas. De no hacerlo, se enfrentan a la posibilidad de *no ser nadie*. Y el escenario para continuar sus trayectorias en la Educación Superior es favorable; los procesos de masificación y universalización sucedidos desde la década de los 80' en adelante lo han posibilitado.

“(…) mm pucha yo creo que...lamentablemente por un tema de...del sistema, que si...uno tiene su carrera...y no no, no gana buenas lucas, cachai, no...como que no va...el sistema te la va a ganar por así decirlo (...) que si tú no tenís tus lucas, que si no vivís en una casa, que si no tenís tu auto....la gente te va a mirar mal (...) entonces si no tenís esas cuestioneses como...que vai a tener si no...si sin plata no se puede hacer ninguna cuestión lamentablemente” (E10, particular, carrera tradicional)

El ingreso del sector privado al mundo educacional permitió aumentar la oferta de instituciones educativas. A su vez, permitió aumentar la matrícula de estudiantes. Estas instituciones educativas, menos selectivas, y por ende, valoradas con un menor prestigio social, han permitido este acceso universal a quienes no forman parte del sector privilegiado de nuestro país. A esto se le suma, el aumento de beneficios estudiantiles para cubrir los costos de matrícula y/o arancel, por medio de la gratuidad, becas y créditos. De acuerdo a Elgueta (2013), esta masificación de la matrícula fue consecuencia de la necesidad de las elites de mano de obra más calificada, abriendo así, la educación superior a otros grupos sociales. Y

para Brunner (2012), estos fenómenos significaron un tránsito de sistemas de elite a sistemas masivos, que en la actualidad se traducen a sistemas universales. Es importante considerar que el sistema de Educación Superior no solo involucra universidades. Se considera a todas aquellas instituciones que se encuentran en calidad de otorgar grados académicos, tales como universidades, institutos profesionales, centro de formación técnica, y organismos de las fuerzas armadas y de orden. Aunque tal como se revisa en el siguiente apartado, existen diferencias significativas en el tipo de grado académico e institución educativa a la que las y los estudiantes aspiran a ingresar.

2.2 El desafío es entrar a una universidad tradicional

De acuerdo a las cifras de caracterización que se presentan en la introducción, la posibilidad de que un estudiante chileno acceda a la Educación Superior es muy alta. Así mismo, la cobertura de beneficios estudiantiles para estudiantes también lo es. Por lo que acceder a la Educación Superior ya no es privilegio solo de las elites, sino que es una posibilidad real para las clases medias. Y frente a este imaginario en torno al título universitario y las ventajas significativas de este título, el proceso de toma de decisiones de estos estudiantes decanta en el ingreso a la Educación Superior como trayectoria predecible. De no hacerlo, la otra opción es enfrentarse a una vida más precarizada y marcada por la discriminación de no ser nadie.

Hasta ahora se ha hablado de acceder a la Educación Superior de forma general, es decir, acceder a cualquier tipo de institución educativa que comprende este sistema: universidad, instituto profesional (IP), centro de formación técnica (CFT), fuerzas armadas y de orden. Pero tal como muestran los datos, de la totalidad de estudiantes que participaron en esta investigación, todos aspiran a ingresar a una universidad y obtener un título universitario. Es decir, ante el escenario de posibilidades que ofrece la educación superior, resuelven ingresar a la universidad y obtener un título universitario por sobre un título técnico o el ingreso a las fuerzas armadas y orden. Ven en los otros títulos, una posición de menor valor y prestigio. Porque es la universidad como espacio social, la que ha sido históricamente asociada a grupos de elites. Y al decidir continuar con sus trayectorias educativas en la universidad, las y los estudiantes también se enfrentan al escenario de opciones entre los distintos títulos que cada institución ofrece; por ende, también deben decidir en qué universidad quieren estudiar y cuáles son los esfuerzos que tendrán que hacer para lograr ingresar.

Esta situación se explica por la existencia de un imaginario social complementario al del valor del título. Es un imaginario en torno al tipo de institución a la que se ingresa y de la cual se obtiene este título. De acuerdo a PNUD (2017), estudiantes de estrato bajo y medio bajo son quienes más cursan estudios de educación superior en Centros de Formación Técnica (CFT) e institutos profesionales (IP); y al incorporarse al mundo laboral, obtienen sueldos más bajos que aquellos estudiantes que cursaron estudios en universidades.

La brecha salarial entre profesionales del estrato alto y del estrato bajo se explica por la acumulación de factores a lo largo de la niñez y juventud, que determina un acceso muy

diferenciado a la Educación Superior en términos de la calidad de la institución y del tipo de carrera. (PNUD, 2017, P.313)

GRÁFICO 9 Ingreso laboral de la cohorte a los 25-28 años, según estrato socioeconómico del hogar paterno y nivel de estudios (miles de \$ 2015)

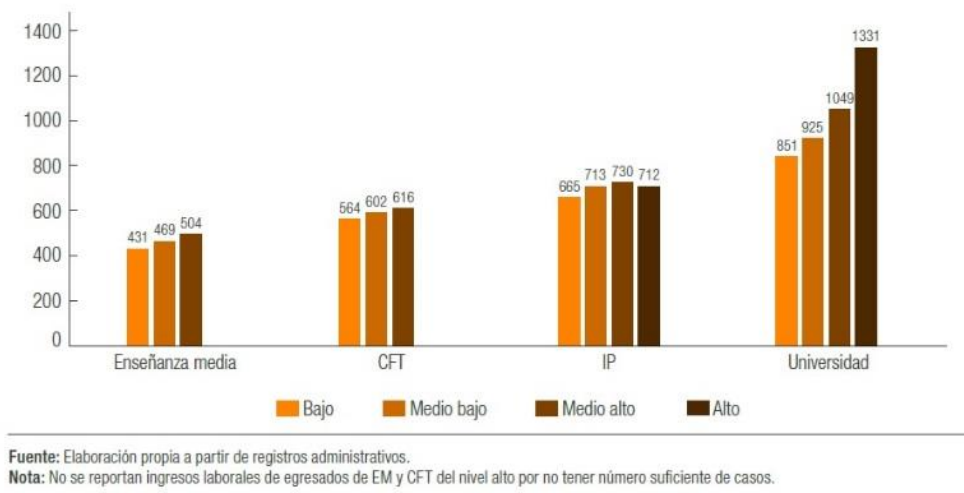


Figura 2 Ingreso laboral de la cohorte a los 25-28 años, según estrato socioeconómico del hogar paterno y nivel de estudios. Fuente: PNUD (2017).

Del mismo modo, existen diferencias significativas en cuanto a ingresos socioeconómicos entre quienes ingresaron a instituciones universitarias (PNUD, 2017). Pues existen diferencias significativas entre las universidades comúnmente llamadas tradicionales y las privadas. Las universidades tradicionales son señaladas como buenas universidades, mientras que las privadas como buenas, pero no tan buenas como las otras. En esta idea, se reproducen lógicas de prestigio y distinción social; tal como era antes de los procesos de masificación y universalización donde el acceso a la universidad era propio de las elites. Es así como *el mayor prestigio se trasladó de ingresar a la universidad a ingresar a una buena universidad*. Una universidad tradicional en vez de una privada.

“Lo que marca la diferencia según yo, es como la tradición que tienen. Y más que el prestigio, es como la tradición que tienen según yo las universidades. Quizás el prestigio es como algo subjetivo y la tradición es como... Onda ya, esta facultad de Ingeniería tiene... 60 años, tiene 80 años, y la otra tiene 5. A lo mejor que los profes tengan como, todos los profes tengan a lo mejor un doctorado... Importante afuera. O... Todos los profes tienen... Eh... Un magister afuera, y... Los de las otras no a lo mejor. Entonces como que uno dice ‘Ah ya’, esas cosas igual son las que marcan la diferencia.” (E9, particular, carrera tradicional)

En la cita, se deja entrever una diferencia entre prestigio y tradición, en donde esta última es la que permite clasificar a una universidad como buena de acuerdo a las y los estudiantes. Esto, ya que lleva más tiempo entregando títulos y grados académicos. Sin embargo, al considerar los procesos de masificación y universalización de la Educación Superior -dados por el aumento

en la oferta educativa, principalmente el sector privado-, sigue expresándose esta diferencia entre lo tradicional y lo privado. Aquellas instituciones de Educación Superior privadas, ya sea universidades, IP o CFT, comenzaron a aparecer de forma masiva durante la década de los 80', por lo que su tradición no es muy amplia.

Aun cuando en el imaginario la categoría tradicional y privada sigue estando presente, la literatura ha ampliado esta distinción, debido a la heterogeneidad de la oferta de instituciones de Educación Superior. Para fines de la investigación, se seguirá hablando de tradicional y privada, pero se asumen a partir de nuevas características. Muñoz & Blanco (2013) señalan que la clasificación tradicional/privada integra características históricas, como religión, geografía y propiedad. Pero desde la aparición de las instituciones privadas hasta ahora, estas han evolucionado mucho. Los autores proponen criterios de clasificación basados en estadísticas: perfil del estudiante, nivel de posgrados, matrícula y selectividad, acreditación institucional e investigación.

Así, existen **5 tipos de instituciones de Educación Superior**⁷ : universidades de investigación, universidades masivas, universidades de acreditación, universidades elitistas,

⁷ Principales características de cada tipo de institución de Educación Superior.

	De investigación	Masivas	De acreditación	Elitistas	No elitistas
Matrícula y selectividad.	Selectividad más alta del sistema (47,8%).	Matrícula total (33%) y nueva (32%) alta.	Selectividad llega al 20,5%.	Selectividad (29% aprox., 2° más alto)	Baja Selectividad (>2%). Matrícula total más baja.
Perfil estudiante.	Principalmente particular subvencionado	Mayoritariamente particular subvencionado	Principalmente particular subvencionado	Principalmente particular pagado.	Principalmente municipales.
Acreditación institucional.	Máxima. (7 años)	Si.	Si.	Si. (6 años aprox.)	Bajo. Solo por áreas.
Posgrado.	Alto n° de programas de postgrado. (26% magíster, 46% doctorado)	Mayoritariamente programas de pregrado. Gran número de sedes.	Alto n° de programas de postgrado (38% magíster, 43% doctorado).	N° de programas de pregrado similar a postgrado.	Mayoritariamente programas de pregrado. Gran n° de sedes.
Investigación	Mayor n° proyectos FONDECYT y publicaciones.	No aplica.	2° grupo con mayor n° proyectos FONDECYT y publicaciones.	No aplica.	No aplica.

Fuente: Elaboración propia en base a información entregada por Muñoz & Blanco (2013)

universidades no elitistas. Las universidades que se insertan en la categoría tradicional y privada respectivamente, se mueven dentro de las 3 primeras categorías, que corresponden a universidades de investigación (tradicionales) y universidades masivas y de acreditación (privadas), las cuales concentran mayormente estudiantes de colegios particular subvencionado.

Este imaginario en torno al prestigio de las universidades tradicionales, de acuerdo a las y los estudiantes, viene de sus profesores. Son estos los que señalan que hay que escoger bien la universidad a la que entrarán, porque después cuando tengan que postular a un trabajo, será relevante. Y es exactamente acá donde se construye el imaginario. Se asocia que quienes provienen alguna de las universidades de investigación (tradicionales)⁸, tienen mayores posibilidades de acceder a mejores puestos de trabajo, además de tener mayores posibilidades de ser seleccionados para estos puestos de trabajo. Esto porque las universidades de investigación, se asocian a mayor prestigio, que como ya vimos, se vincula con la idea de reconocimiento social y posibilidad de acceder a contactos.

“por ejemplo, la Chile la descarte, la Usach también por el tema de los paros porque la mayoría son paros en que no estoy de acuerdo y... aparte no me gustaría salir en enero de...pero por el tema del campo laboral me gustaría una como más tradicional, o sea no tanto en las privadas porque siempre miran como altiro de donde saliste para considerarte en los trabajos en especial si eri como nuevo.” (E1, municipal, carrera tradicional)

“mi profesor de filosofía siempre nos dijo...eso de que la universidad afecta bastante lo que va a ser el trabajo, porque...como que el nombre de la universidad también afecta, también con los contactos que vas a tener dentro (...) entonces, nos dijo que también tuviéramos en cuenta también lo lo prestigioso , lo que impone ser un licenciado de la Universidad de Chile, en vez delicenciado en otra universidad” (E6, subvencionado, carrera tradicional)

“además que igual decir, pucha vengo de aquí, como te decía, es como lo que pasa con los colegios, decir que vienes de tal universidad, igual te da como un pequeños plus (...) lo que si a lo mejor, cada universidad te puede dar como.....te puede desarrollar un poco más tus potencialidades en una cosa o en otra, pero a la larga es como....desarrollar tus potencialidades íntegramente igual pal trabajo que tu queris hacer” (E5, subvencionado, carrera tradicional)

De esta forma, así como existe un reconocimiento social y prestigio asociado al tener un título universitario, el ir a una determinada universidad también funciona de esta forma. Por ende, *para las y los estudiantes, el desafío no es ingresar a la universidad, sino que ingresar a una universidad que les entregue prestigio.* Y estas son aquellas conocidas como universidades tradicionales que, de acuerdo a la literatura, se clasifican como universidades de investigación. La cita a continuación, deja entrever las expectativas y deseos existentes con respecto a la institución en la que quieren estudiar. Si bien la mayoría anhela ingresar a una de estas

⁸ De acuerdo a Muñoz & Blanco (2013), solo 3 universidades entran en esta categoría: Universidad Católica, Universidad de Chile, Universidad de Concepción.

universidades, los puntajes de corte lo hacen difícil. Así, al no alcanzar este puntaje, la mayoría se decanta por otras opciones. Y tal como se señala, si bien tienen preferencias y deseos sobre ciertas universidades, finalmente la institución a la que entrarán, está determinada por el puntaje PSU que obtengan. Por tanto, la elección de la universidad en la que quieren estudiar, está condicionada por la obtención de este puntaje.

“¿a escoger universidad? Ya mira, lógicamente todos quieren la Católica o la Chile, pero los puntajes de corte son muy altos...la Católica cortó casi en 800, y...puta si en algún momento se diera, obvio, lógico, la Chile (...) yo...admiro esas universidades porque...son muy buenas realmente, es el sueño weón de todo lo...los que salieron de 4° entrar a una de esas (...) porque...si bien el profesional no lo hace la universidad, se hace uno mismo...pero las herramientas que te entrega la universidad hacen la diferencia” (E10, particular, carrera tradicional)

Al comienzo de esta investigación se señala que esta se guía por un enfoque biográfico, en donde la temporalidad se asume como categoría de análisis. El puntaje que obtengan en la PSU, se presenta como un punto de inflexión en esta toma de decisiones. De esta forma, el proceso de toma de decisiones se mueve entre el período previo a la rendición de la PSU, y el período posterior a esta. Montgomery (2008) señala que además de los conceptos de transición y trayectorias descritos en la introducción, aparece el concepto de *turning point* como un tercer concepto dentro de los enfoques biográficos. Este se traduce como **punto de inflexión** e implica eventos que provocan grandes modificaciones y virajes en el curso de la vida. El punto de inflexión implica una discontinuidad en las trayectorias de los sujetos. Para el autor, estos no pueden ser determinados de forma prospectiva; son evaluados en función del paso del tiempo. Así, el puntaje que las y los estudiantes obtienen en la PSU supone un punto de inflexión. Con la amplia oferta de instituciones de Educación Superior, no alcanzar el puntaje deseado para ingresar a una universidad tradicional no implica grandes consecuencias en el momento. Pueden acceder a otra universidad sin problemas. Pero a futuro esto puede observarse y evaluarse con mayor claridad, pues será importante al momento de ingresar al mundo laboral.

Esto es sumamente significativo, pues al ser la PSU un punto de inflexión, las y los estudiantes toman decisiones con respecto a qué hacer para mejorar sus posibilidades de ingreso y reducir la incertidumbre que esta genera. Estas decisiones se detallan en el siguiente apartado. Pero a modo general, estas decisiones comienzan con la orientación del proyecto familiar hacia este objetivo. Y si bien, pueden hacer una diferencia, la PSU⁹ sigue siendo una barrera para sus trayectorias; actúa como condicionante estructural en el ingreso a la Educación Superior. Acuña & Arévalo (2009) señalan que esta prueba, como mecanismo de ingreso, contribuye de forma significativa a segmentar en función del origen socioeconómico o el tramo de ingreso de las y los estudiantes. Pero también señalan que actúa como juez a la hora de medir el mérito, y por ende, genera expectativas y disposiciones diferenciadas.

⁹ Para el proceso de admisión 2021, se realizará por primera vez la prueba de transición universitaria (PTU) que reemplaza a la prueba de selección universitaria (PSU). Será importante seguir el impacto de esta en las inequidades del acceso a la Educación Superior.

Ante estos imaginarios en torno al título universitario y el ingreso a universidades tradicionales, investigaciones como la de Elgueta (2013), González (2017) y Ramos (2018), aportan información sobre jóvenes profesionales y la validez del título al ingresar al mundo laboral. Quiénes fueron estudiantes primera generación (PG) en universidades menos prestigiosas y selectivas, tras su egreso, perciben no estar lo suficientemente capacitados para ingresar al mundo laboral. Sienten que su formación universitaria no fue suficiente. Y de acuerdo a Ramos (2018), aquellos que pudieron acceder a trabajos menos precarizados, lo hicieron por medio de algún tipo de contacto:

Los PPG durante el proceso de egreso y titulación se proyectaron en un trabajo de manera inmediata, con buenas condiciones laborales, buen salario y proyección en el tiempo, tal como les advirtieron sus padres. (Ramos, 2018, p.81).

Además, Ramos señala que estos profesionales reconocen “un valor inferior en el mercado laboral sobre su título profesional respecto del de otros provenientes de universidades de mayor prestigio” (2018, p,82). Por ende, para demostrar su profesionalismo, necesitan validar este título proveniente de universidad menos prestigiosas. Y lo hacen mediante la continuidad de estudios en posgrado. Ya que esta vez, al no estar la elección determinada por el puntaje, prefieren universidades altamente prestigiosas y selectivas. De esta forma, exhiben que “fueron capaces de alcanzar la posición deseada sin una institución prestigiosa detrás que los respalde, validándose ellos mismos por la vía del mérito”. (Ramos, 2018, p.99).

Esta idea de mérito está presente en las entrevistas. Ante la posibilidad de no alcanzar el puntaje necesario para ingresar a una universidad tradicional, las y los estudiantes señalan que *el profesional se hace uno mismo*. Lo cual es una contradicción con sus aspiraciones de ingresar a una universidad tradicional, al igual que pasa con los entrevistados de Ramos (2018), que prefieren posgrados en universidades prestigiosas. En el fondo son conscientes de las posibilidades que el ingreso a una universidad prestigiosa les da.

“pero son pequeñas diferencias nada más...si igual soy como más partidaria que...el profesional se hace uno mismo, no la...universidad” (E10, particular, carrera tradicional)

“pero....honestamente siento (...) que...da igual de la u que uno salga, el tema es...como se desempeña laboralmente o que tan llena esta....copada la carrera (...) porque por más lleno que este....hay buenos y malos profesionales, y unos que terminaron en esas carrera y no fue por vocación....entonces tampoco se dedican ...o con la energía o el ánimo 100%...entonces, cumpliendo con un buen profesional, yo creo que basta más que la misma u” (E7, subvencionado, carrera no tradicional)

Ante esto, es posible comparar con lo trabajado por Elgueta (2013), quién señala que profesionales egresados pertenecientes al grupo Uchile “valoran de forma positiva el prestigio que entrega su universidad y sienten que los ha beneficiado en el mundo del trabajo” (p.155). Además, se plantea una especie de “práctica de cierre en algunos puestos de trabajo a favor

de los egresados de su institución, así como también a favor de los egresados de la Universidad Católica” (Elgueta, 2013, p.156). El autor explica que, para los egresados, esto se debe a diferencias en las formaciones académicas, advirtiendo un posible cierre profesional de corte académico. Esto también lo señala el PNUD (2017). Los empleadores valoran de forma diferente a los trabajadores que aspiran a puestos de mucha responsabilidad y poder, pues prefieren a egresados de colegios privados de elite.

“entonces eso igual es importante para la sociedad en si y por eso también el nombre de la u es importante, porque tampoco sirve que vayai a la UAH sirve que vayai a la Chile (E1, municipal, carrera tradicional)

no sé, porque es como igual lo que yo he visto lo que la gente igual tiene como prejuicios como por la gente de u privadas, porque creen que como uno paga más como que te regalan el título y yo sé que no es así en verdad, porque mi hermana igual se tuvo que esforzar caleta (...) siempre uno que ve como los altos cargos de las cosas así cuando salen hablando en la tele son siempre de la Chile a o de la Cato entonces es como siempre” (E1, municipal, carrera tradicional)

Ante esto, Collins (1979) señala que la educación es parte de un sistema de estratificación cultural. Las y los estudiantes anhelan ingresar a la Educación Superior y tener un título universitario porque quieren un trabajo decente, con el fin de evitar la precarización de la vida. Pero también, porque desean alcanzar la posición de prestigio y distinción social que este título les otorga. Para el autor, “las razones para ir a la escuela son ajenas a lo que sucede en el aula” (p.192).

Sin embargo, lo que muestran las investigaciones antes señaladas, es que los esfuerzos de las y los estudiantes por ingresar a una universidad tradicional, no son en vano. Se asientan sobre el hecho de que los títulos universitarios han sido y siguen siendo, el mecanismo para monopolizar ciertos trabajos para ciertos trabajadores. Así, el éxito personal no depende del desempeño o las habilidades de cada trabajador, sino de estar en el lugar y momento adecuado gracias a las redes de contacto. Ingresar a una universidad tradicional les permite obtener trayectorias más favorables en el mundo laboral. Pues estas otorgan redes de contacto y prestigio.

“pero igual ...es que igual siento como que ...no sé porque, quizás como que siento que antes como que claro, tener un título universitario como que super que te aseguraba ...una mejor calidad de vida, pero como que en realidad ahora, quizás igual tiene que ver con que hay tanta u privada, que al final igual podis entrar ...puta tenis plata te pagai, tenis tu título. Es como más pituto que todo, entonces al final ...no siento tanto como que tener un título te asegure la vida” (E3, municipal, carrera no tradicional)

Finalmente, para los jóvenes profesionales, en el mundo laboral, existe una desvalorización del título universitario en términos monetarios (González, 2017). Y que el tenerlo no asegura una mayor estabilidad económica ni prestigio. Esto refuerza la idea del estatus diferenciador no solo con la posesión de un título universitario, sino que del tipo de título universitario. Este sigue perteneciendo a los grupos de poder como señala Collins (1979). No cabe duda que este título

universitario sí genera un cambio con respecto a los ingresos socioeconómicos, y la adquisición de mayor capital cultural. Pero esto no se traduce necesariamente en un ascenso real en la estructura social. La falta de este título prestigioso propio de la elite, implica una constante batalla por seguir capacitándose y validando el título. Esta situación recuerda lo dicho por Candina (2013) en torno la fragilidad de las clases medias. El imaginario que se plantea en torno al título universitario y la institucionalización de este, implica que, si bien trae mayores ingresos socioeconómicos, no necesariamente permite la movilidad social. Solo entrega acceso a redes de prestigio y reconocimiento social en función del tipo de universidad a la que ingresen.

2.3 Los sacrificios para entrar a una universidad tradicional

De esta forma, las y los estudiantes en su proceso de toma de decisiones deciden orientar sus trayectorias hacia el ingreso a la Educación Superior. Aspiran a obtener un título universitario otorgado por una universidad tradicional. Para esto, toman una serie de decisiones durante la enseñanza media, que continúan lo ya realizado por sus familiares con respecto al proyecto de ingreso a la Educación Superior. Estas decisiones buscan enfrentar la PSU con la menor incertidumbre posible; dentro del contexto que implica una prueba de selección estandarizada y desigual. De esta forma, estudiantes y sus familias se movilizan en pos de la obtención de un buen puntaje, entendiendo que este es aquel que les permite ingresar a una universidad tradicional. Y las acciones que llevan a cabo por este buen puntaje, se vinculan a los sacrificios y méritos. De acuerdo a Barozet & Fierro (2014), la cultura del mérito, entendida como los esfuerzos y sacrificios que se hacen, está muy presente en las clases medias. Y esta cultura del mérito se presenta en las y los estudiantes y sus familias por medio del ámbito escolar.

En una sociedad que exige esfuerzos, y sacrificios para lograr las metas, y valora positivamente a quienes por su propio mérito logran cosas, la posibilidad de ser un mal estudiante no es algo a lo se pueda optar. No solo porque la educación escolar es una inversión de las familias, sino porque ser un mal estudiante implica que no se están sacrificando y esforzando lo suficiente. Y el éxito está asociado al sacrificio. En su libro *Mal de escuela*, Pennac (2008), señala que los malos alumnos, como se ha denominado en la escuela a este tipo de estudiante, son aquellos de los que se dice que no tienen porvenir. Él mismo fue un mal alumno. No estaba destinado a devenir, “yo no le parecía preparado para perdurar. Era su hijo precario” (2008, p.8). Pues quién es un mal alumno en la escuela, tiene pocas posibilidades de *ser alguien un día*, de tener suficiente éxito. No se ha esforzado lo suficiente. No ha puesto suficiente mérito en sus pasos para alcanzar este camino.

“pero siempre he tenido en realidad buenas notas, desde pequeña, es como , igual mis papás me han forjado harto el tema de estudiar y desde chica como se me pego y yo no puedo...no me siento....yo me siento muy mal cuando me saco una mala nota (...) me afectaba mucho sacarme malas notas, y no porque mis papás me sobrexigieran, sino porque yo misma me sobreexijo” (E7, subvencionado, carrera no tradicional)

La cultura del mérito señala que quienes se esfuerzan, son recompensados con éxito. Young (1958) señala que esta cultura en torno al mérito se observó en primer lugar, en la selección de trabajadores. De un método basado en la edad y la experiencia laboral, se transitó hacia

una selección en base al mérito. En esta, las capacidades del trabajador se miden en base a test de inteligencia y se privilegia a quienes tienen más mérito. La definición sobre mérito en la que se basa esta investigación, es la propuesta por Young. Esta señala que el mérito es una combinación de **inteligencia/habilidades + esfuerzo**. Por supuesto que esta nueva selección implicó un cambio en el sistema educativo; este empezó a seleccionar a aquellos estudiantes destacados, aquellos que sí tenían posibilidad de ser exitosos tanto por las capacidades que demostraban, como por los esfuerzos que realizaban. Ante este panorama, los malos alumnos son aquellos que no hacen suficiente mérito, y esto supone una carga importante.

Lo que entra en clase es una cebolla: unas capas de pesadumbre, de miedo, de inquietud, de rencor, de cólera, de deseos insatisfechos, de furiosas renunciadas acumuladas sobre un fondo de vergonzoso pasado, de presente amenazador, de futuro condenado. Miradlos, aquí llegan, con el cuerpo a medio hacer y su familia a cuestas en la mochila. (Pennac, 2008, p.39)

Esta idea de éxito asociada al sacrificio, lleva a las y los estudiantes a una autoexigencia en cuanto a su desempeño escolar. Para ellos, sus padres no le piden nada más que esfuerzo. Porque quiénes no hacen méritos y no se esfuerzan por acceder a la Educación Superior, no podrán ser exitosos; por ende, están tirando a la basura todo el esfuerzo que sus padres invirtieron en esto. Y nadie quiere ser el mal alumno del que se dice que no tiene futuro ni posibilidad de éxito. Porque todo esfuerzo tiene su recompensa.

“la que más se sobreexige soy yo, ellos me piden más....lo que siempre nos han pedido no es una nota exacta o ser los mejores(...) siempre han pedido que demos el 100% de nosotros, no que nos dejemos ser, dejemos estar, entonces entre ellos y yo, soy yo la que más se sobreexige o se preocupa de....no sentir que los decepciona (...) pero ellos como que más que nada es que entre a la u y me esfuerce en sacar la carrera porque ellosehh antes económicamente les costó” (E7, , subvencionado, carrera no tradicional)

“bueno no sé si por la presión, quizás yo también me estaba presionando...este...pero...yo decía...como decía, cualquier cosa que tenga que estudiar me tiene que ir bien, quería ojalá abrireme a la mayor cantidad de puertas” (E12, particular, carrera no tradicional)

“bien, estaban todos super contentos po, si a...ehhh por las 2, porque a mi hermana también le alcanzó pa lo que quería...entonces como que estaban super contentos por...por nosotras...también como que el esfuerzo había tenido su recompensa “(E4, municipal, carrera no tradicional)

Esta autoexigencia y miedo a decepcionar, se inserta dentro de este proyecto familiar que emerge en la etapa escolar. Si no se esfuerzan lo suficiente, este proyecto familiar fracasa. Y toda la inversión que la familia hizo en su educación habrá sido en vano. Así, en el desafío de poder entrar a una universidad de prestigio, las y los estudiantes toman decisiones para poder disminuir la incertidumbre que supone el puntaje PSU. Y estas decisiones se manifiestan durante la Enseñanza Media. En primer lugar, por medio de las notas de enseñanza media (NEM), pero posteriormente mediante el tema del preuniversitario.

De acuerdo a las y los estudiantes, el NEM es relevante para el puntaje de ingreso a la universidad. Por ende, deben esforzarse en este y conseguir buenas notas. Y aunque Espinoza & González (2015) señalan que este es un buen predictor de éxito y permanencia en la Educación Superior, su incidencia en el puntaje ponderado con el que postulan a la universidad es variable. Existen universidades selectivas que otorgan mayor ponderación a los puntajes de las pruebas antes que al NEM o ranking.¹⁰

“Entonces...sumado a los trabajos que tengo que hacer, o las pruebas que tenía que estudiar, fue, fue super difícil como congeniar todas esas cosas juntas, entonces siento que hubiera podido rendir de otra forma, si no hubiera sido así, pero, por ejemplo, el tema de tomarse un año y tomar preuniversitario, aparte de que no están las becas que da el Carmela, eh...uno pierde muchas becas pa entrar a la universidad al tomarse un año” (E4, municipal, carrera no tradicional)

“(...) igual estudio hartito la verdad. Siempre igual me... me he preocupado sobre todo en media, que... tener buen NEM, y...todo eso. Implica saber que igual iba a ser importante en un futuro, entonces siempre pensé en eso” (E2, municipal, carrera tradicional)

“no obvio que no hay orden lógico, como que el que me haya bien en el liceo no tiene nada que ver que me haya ido bien en la PSU, y el que sea inteligente no tiene que ver con que me va a ir bien en la PSU, y al final siento que la PSU no refleja realmente nada” (E3, municipal, carrera no tradicional)

De esta forma, si bien los esfuerzos para rendir de forma óptima en el colegio son bien vistos, esto no es necesariamente un indicador de éxito o fracaso en el acceso a una universidad. Menos a una universidad tradicional. Por ende, además de la preocupación por el NEM durante 4° medio, el tema del preuniversitario resulta clave. En este caso, el desafío de ingreso a una universidad tradicional influye en la decisión de hacer un preuniversitario. Pues, para la mayoría es importante hacer uno en 4° medio, ya que les permite “asegurar un buen puntaje”. Pero también, la idea realizar uno se justifica con el hecho de que les da más posibilidades de elección a futuro, cuando deban elegir carrera. Esta situación plantea que los esfuerzos por asegurar un buen puntaje no tienen una meta definida. Así, del total de 12 entrevistados, solo 2 decidieron no hacer un preuniversitario y estudiaron por su cuenta y/o con apoyo del colegio.

“dije...ya como no sé lo que quiero estudiar, y de hecho de esto como que me retracto mucho, cuando...dije ya qué es lo que me puede abrir más puertas, ya dije ya las matemáticas son universales, así que.....creo que me voy a meter a un preuniversitario de matemática (...) porque...en el fondo lo que me abre más...las puertas a cualquier tipo de opción que quiera tomar...tema gracioso, no...ehh...para gastronomía no se necesita PSU, entonces al final fue...un mal gasto” (E12, particular, carrera no tradicional)

¹⁰ Si bien el proceso de admisión a la Educación Superior administrado por el DEMRE sí considera al NEM como parte del puntaje ponderado final con el que postulan a las carreras, no en todas las universidades tradicionales se manejan las mismas ponderaciones. En algunas, los puntajes de la PSU tienen un mayor valor que el NEM.

En relación al tema de asegurar un buen puntaje, existe otra opción. Hacer preuniversitario al año siguiente de egresar, y no en 4° medio, aparece como una posibilidad solo en caso de que el puntaje no les alcance al rendir la PSU por primera vez. En este sentido, la decisión de entrar al año siguiente de egreso a la universidad, es lo deseable para las y los estudiantes. En desmedro de tomarse el año para hacer un preuniversitario y preparar la PSU con más calma; sin las exigencias propias del colegio. Las justificaciones para entrar a la universidad de inmediato, se orientan hacia que no sabrían qué hacer con tanto tiempo libre y que perderían el ritmo de estudio que ya traen desde el colegio. La idea de fracasar al no obtener un buen puntaje al dar por primera vez la PSU, pese a los esfuerzos realizados, implica una falta de sacrificio en esta cultura del mérito. Por ende, no es lo deseable.

“Yo con mis amigos, por ejemplo, igual... como siempre tuvimos en cuenta queeee... la mayoría no quería tomarse el año, ehh... igual la idea era sacar un puntaje alto altiro, entonces nos metimos al preu... Y como que íbamos al preu, e igual nos quitaba hartoo tiempooo, pero tampoco tanto” (E9, particular, carrera tradicional)

“me metería igual, pero... que siento que tomarse como un año y meterme a un preu (...) claro en ese sentido no tendría el colegio como pa' sostenerme entonces tendría que meterme a tooooodo y quizá cuanto me salga, y más encima... el preu no te ocupa todo el día (...) yo saldría del preu, iría a mi casa y... quizás no haga nada... o no se po', en ese sentido siempre me he pensado que ya si... el próximo año me lo tomo me metería a un preu y me metería... a una pega (...) porque como que siento que no... que no va rendir no se me da como esa sensación de como que no... no... no va a funcionar en ese sentido, así como que voy a intentar que me va ir mejor y siento que no, no me va a ir mejor (E2, municipal, carrera tradicional)

sí, no me quiero tomar un año sabático porque...igual lo hemos conversado con mi mamá, y en un punto tiene razón, le encontré razón, si uno pierde el ritmo en vacaciones ehh 1 año, ahí de verdad que uno va a perder totalmente la costumbre de estudiar, por más que uno le guste, igual uno pierde el hábito (...) uno porque ya tengo el...la...energía para hacerlo, el 'trekking'¹¹ en realidad, y, por otra parte, que un año sabático ¿qué iba a ser? iba a trabajar y en realidad trabajar...mejor estudio y termino antes de estudiar (E7, subvencionado, carrera no tradicional)

no, es que ese es el punto, esa es otra jugada que me da harta presión, porque para mí no está la opción de tomarme un año, yo no quiero ...pa mí es un año perdido, o sea ya me pondría a trabajar, haría preu de nuevo, pero...mi ideal es que me alcance po(...) entonces un año entero, así como en la casa solamente con preu, que sean un par de horas, no, como que sería mucho (E4, municipal, carrera no tradicional)

Dentro del grupo de entrevistados, solo una estudiante decide tomarse el año y esta decisión la toma en el período previo a rendir la PSU. Y esto se debe a que el proyecto familiar falló en sus bases, pues la elección del colegio no fue la adecuada. No hubo una preparación satisfactoria para los contenidos de la PSU. Por ende, tomarse el año y hacer un preuniversitario aparece como una solución.

¹¹ Hace referencia a training.

“(…) en 3°, 2° medio, nos dimos cuenta que el colegio no era bueno, entonces dijimos, ‘puta ya no la podemos cambiar a estas alturas, va a ser un vacío enorme para ella’...asi que decidieron dejarme ahí (...) tomarme un año es porque...netamente quiero aprender realmente, no solamente memorizar y...y dar una prueba así como por entrar po, si igual...la materia de colegio es como la base para lo que te pasan en la universidad y que después puede que seai un médico de calidad (...) y yo, yo siempre le dije, no, me quiero tomar el año...me hace falta un buen preu” (E10, particular, carrera tradicional)

De esta forma, las y los estudiantes comienzan su toma de decisiones mucho antes de llegar a 4° medio. Pues estas emergen desde el proyecto familiar en torno al ingreso a la Educación Superior, que luego son continuadas en la enseñanza media con mayor autonomía de las y los estudiantes. Si bien la PSU es un punto de inflexión en sus trayectorias, existen esfuerzos para disminuir el nivel de incertidumbre que genera. Aunque siempre debe entenderse dentro del contexto de que es una prueba que segrega en base a origen socioeconómico.

Estas decisiones y esfuerzos para poder lograr el ingreso a una universidad tradicional, deben entenderse bajo una **racionalidad instrumental** que orienta la toma de decisiones en el período previo a la PSU. La racionalidad se entiende como el conjunto de supuestos y prácticas sociales presentes en cualquier relación social, ya sea entre sujetos o grupos; orienta el modo en que los sujetos se mueven en el mundo (Giroux, 1992). Para el autor, “el conocimiento, creencias, expectativas y tendencias que definen una racionalidad condicionan y son condicionados por las expectativas en las que cada uno de nosotros entramos” (p.218). De esta forma, esta racionalidad instrumental que se esconde detrás de tener un título universitario para poder vivir mejor, e ingresar a una universidad tradicional porque les entrega mejores herramientas, está condicionada por las mismas limitaciones del sistema. *Quiénes tienen mayor prestigio, tienen más posibilidades de acceder a mejores oportunidades.* Si bien el puntaje influye en el tipo de universidad a la pueden acceder, esto no significa que con el puntaje empiece la toma de decisiones como ya vimos. Las y los estudiantes, aun cuando no tengan 100% claro lo que quieren, saben que quieren continuar estudiando en la universidad y toman una serie de decisiones que contribuyan a alcanzar este objetivo.

CAPÍTULO III: La familia sí está presente en la toma de decisiones

No es posible comprender las características del proceso de toma de decisiones, sin contemplar el rol que la familia ocupa en este escenario. Durante el período previo a la PSU, se involucra de forma directa, pues no solo es el primer espacio de socialización, sino que es la que hace emerger este proyecto de acceso a la Educación Superior, en particular, a la universidad. El objetivo de este capítulo es mostrar el rol que la familia asume en el proceso de la toma de decisiones; entendiendo que tanto la racionalidad instrumental como la afectiva se expresan en este contexto. Pues al igual que los condicionamientos institucionales, los elementos contextuales caracterizan esta toma de decisiones.

La familia no solo se involucra en el proceso para entregar apoyo y orientación, que recae en una lógica afectiva, sino que también expresa toda la lógica instrumental por medio de las expectativas que tienen en relación al éxito de este proyecto familiar. De esta forma, comunica su interés en el proceso por medio de los ejes: *apoyo*, *expectativas* y *orientación*. El eje apoyo se vincula con toda la emocionalidad presente en la toma de decisiones. Por otra parte, el eje expectativas refiere al interés de que el proyecto familiar tenga éxito. Finalmente, el eje orientación involucra toda la información de carácter orientador sobre el proceso, desde la modalidad de ingreso hasta la elección de carrera.

De este modo, la familia es un espacio en donde operan patrones de crianza específicos, que se vinculan al afecto, control y éxito. Y estos patrones se expresan en esta participación de la familia en el proceso. Ellos esperan que hijos e hijas tengan éxito y puedan ingresar a una universidad tradicional y se inserten en redes de prestigio. Que puedan alcanzar la independencia económica. Porque saben que de lo contrario, se enfrentan a una vida más inestable y precarizada, y eso les genera temor. De ahí que transiten entre el afecto, control y éxito. Pero cada integrante del grupo familiar lo hará desde un lugar distinto, de acuerdo al tipo de relación que tengan con él o la estudiante, asumiendo distintos roles en base a estos ejes comunicativos.

3.1 La familia como espacio de socialización

Las y los estudiantes no enfrentan este proceso de toma de decisiones solos/as. En este período previo a la PSU, la familia se encuentra muy presente. Esta constituye un grupo humano en el que convergen relaciones, vivencias e interacciones personales. Por lo mismo, tiene un potencial educativo y socializador (Luengo & Luzón, 2001). Hoy la familia es el principal espacio de formación temprana de los sujetos. (Palacio, 2009). Padres y madres transmiten conocimiento a sus hijos e hijas sobre un sistema de valores establecidos. Lo que se socializa es la forma particular de ver el mundo; les enseñan el modo en que ellos conciben y reaccionan antes distintos eventos, episodios; el modo “de organizar las relaciones sociales, de recordar el pasado, de vivir el presente y de esperar el futuro”. (Huitrón & Torres, 2005, p.294).

Al interior de la familia operan distintos modelos parentales, entendiendo a estos como “el conjunto de pautas culturales que conforman las pautas de crianza, los vínculos de apego y los patrones de éxito que son promovidos en el seno familiar con intenciones de sustentar, proteger y conservar la institución familiar” (Martínez-Licona, et al., 2016, p.121). Las pautas de crianza refieren a lo que se permite y lo que no dentro de la familia. Son normas y/o límites de comportamiento, convivencia y control en la familia, sociedad y escuela. Otra dimensión son los vínculos de apego, referidos al afecto, modelo de comunicación y tiempo compartido entre los integrantes de la familia. Esto es relativo a la convivencia. Por último, están los patrones de éxito, los que se presentan como todo aquello que madres y padres hacen para fomentar y promocionar en sus hijos/as acciones que los orienten al éxito. (Martínez-Licona, et al., 2016, p.122). En resumen, nos encontramos con **patrones de control, afecto y éxito** en la forma en que cada familia socializa y educa a sus hijos/hijas.

Torío, Peña & Inda (2008), señalan que padres y madres no tienen un estilo de crianza definido, lo que desencadena pautas de crianza contradictorias. Pueden transitar entre un estilo democrático, permisivo o autoritario. El primero se entiende como aquel donde madres y padres son sensibles a las necesidades de los hijos/as, pero también fomentan la responsabilidad y autonomía. El permisivo fomenta las libertades de hijos/as, por lo que es una relación no directiva, que se sustenta en la neutralidad y no interferencia. Por otra parte, el autoritario, ensalza la obediencia, y se favorecen medidas de control y castigo, restringiendo la autonomía de hijos/as.

Luengo & Luzón (2001), señalan que las familias tienen un protagonismo social en la educación de hijos e hijas, que se traduce en distintos esfuerzos y decisiones en torno al proyecto familiar. De esta forma, no sorprende que la familia se involucre de forma directa en el proceso de toma de decisiones; y tal como señalan los datos, solo suceda en el período previo a la PSU. Es en este dónde se juega el éxito o fracaso en el ingreso a la universidad. Como se trabaja en el *capítulo II*, madres y padres orientan el proyecto familiar hacia el ingreso a la Educación Superior de hijos e hijas. Y esto se observa en distintas decisiones, tales como la elección de colegio o costear un preuniversitario para que preparen la prueba. Además de las ideas en torno a que deben ir a la universidad, para tener una mejor calidad de vida. De esta forma, la toma de decisiones durante el período previo a la PSU, no es solo un proceso personal de las y los estudiantes, sino que también concierne a sus familias; son estas las que hicieron emerger este proyecto para orientar a hijos e hijas hacia el éxito.

Así, la familia se involucra en esta toma de decisiones, no solo como expresión de contención, sino que por el interés en el éxito del proyecto familiar. Este involucramiento se desarrolla a partir de 3 ejes comunicativos: apoyo, expectativas y orientación. El eje **apoyo**, representa la dimensión afectiva, en donde se expresan los vínculos de apego. En este eje, la familia acompaña a partir de un rol de contención ante la diversidad de emociones que las y los estudiantes experimentan durante el proceso. El eje **expectativas**, refiere a los deseos que cada familiar tiene sobre el proceso de toma de decisiones, a partir de los esfuerzos y

decisiones realizadas en el marco de la inversión familiar que hacen¹². Este eje se vincula a patrones de éxito, pues las expectativas se orientan en esta línea por el imaginario social en torno al título universitario. El eje **orientación**, finalmente, involucra a los familiares como aquellos que los guían y/o entregan información relativa al ingreso a la Educación Superior.

Este involucramiento en base a 3 ejes comunicativos, se instala dentro de los patrones de afecto, control y éxito que se encuentran en los modelos parentales. Y como ya se menciona, se debe a que el proyecto de ir a la Educación Superior y obtener un título universitario, involucra a estudiantes y sus familias. Y en este sentido, se expresa una racionalidad instrumental antes mencionada, pues el valor del título universitario permite acceder a una mejor calidad de vida. Sin embargo, esta toma de decisiones no solo tiene un carácter instrumental, pues la familia también expresa una racionalidad afectiva que involucra deseos, emociones, sentimientos, que dialogan con esta racionalidad instrumental. Para Lordon (2013), esto se debe a que la misma sociedad *se moviliza en torno a los deseos y afectos*.

3.2 Los ejes comunicativos de la familia

De acuerdo a esto, se presentan a continuación los 3 ejes comunicativos que conforman el modo en que la familia se hace presente en esta toma de decisiones. Estos ejes expresan tanto una racionalidad afectiva como instrumental, presentes en esta toma de decisiones, y que también se vinculan a los patrones de crianza relativos al afecto, control y éxito que operan al interior de cada familia.

3.2.1 Eje apoyo

Para entender el apoyo que entrega la familia, en primer lugar, es necesario señalar que el afecto se concibe como una categoría que agrupa los aspectos subjetivos calificativos de la vida emocional. (Calderón Rivera, 2012). Y en este sentido, se entiende el **afecto** como la categoría que involucra emociones, sentimientos y pasiones. En concordancia con esto, Jelin (1998) señala que el afecto dentro de la estructura familiar, se construye socialmente. La cercanía de la convivencia, las tareas de cuidado y protección, la intimidad compartida, dan paso a esta dimensión afectiva. Esta dimensión está involucrada en todos los aspectos de la vida, pues hombres y mujeres se ven constantemente afectados por los acontecimientos.

Le Breton (1998), señala que aún las “decisiones más razonadas, más ‘frías’, movilizan la afectividad y son procesos a los que subyacen valores, significaciones, expectativas, etc.” (p.103). Por lo que la toma de decisiones se moviliza en torno a las distintas emociones que viven las y los estudiantes. Entendiendo que el proceso de toma de decisiones es un acontecimiento significativo en la vida personal y colectiva, la dimensión afectiva implica una interpretación de los hechos en base a una clave moral específica. (Le Breton, 1998). Y tal como se señaló más arriba, la estructura familiar presenta patrones de crianza basados en esta dimensión afectiva.

¹² Todo lo trabajado en el capítulo II.

Las emociones en torno al proceso de toma de decisiones, según Le Breton (1998) surgen de la evaluación de un suceso. Son la resonancia propia de un acontecimiento pasado, presente, o futuro, que puede ser real o imaginario, en la relación del sujeto con el mundo. De esta forma, las emociones son parte de un sujeto con sensibilidad propia, es decir, “son pensamientos en acto, apoyadas en un sistema de sentidos y valores” (Le Breton, 1998, p.11). Dado que las emociones se sustentan en un lenguaje distinto, que alude a gesto y mímicas; son entendidas por el otro, en la medida que este comparte sus raíces sociales. Así, no sorprende que sea la familia la que entrega el principal apoyo y contención a las y los estudiantes.

Las emociones no son emanaciones singulares del individuo, sino que son consecuencia de un aprendizaje social y una identificación con los otros “que nutren su sociabilidad y le señalan lo que debe sentir y de qué manera, en esas esas condiciones precisas” (Le Breton, 1998, p. 108). Las emociones de las y los estudiantes son inspiradas a partir de las propias valoraciones, que tanto la sociedad como la familia, hacen del título universitario. Así, es el mismo grupo al que pertenecen los sujetos, el que inspira la emoción, al atribuirle una determinada importancia. La emoción “es la definición sensible del acontecimiento tal como lo vive el individuo, la traducción existencial inmediata e íntima de un valor confrontado con el mundo” (Le Breton, 1998, p.110). Y la presencia de la familia en este esquema, se traduce como una contención a estas emociones. Un apoyo.

Los sucesos que desencadenan las emociones de las y los estudiantes, previo a la PSU, van orientados en 2 líneas. La primera, es relativa al **ámbito escolar**. En tanto que la segunda es relativa a la **elección de la carrera**. Las y los estudiantes reconocen el apoyo de sus familias, independiente del grado de cercanía que tengan con estas. Y este apoyo que se expresa como una contención emocional que actúa sobre ambas temáticas.

En cuanto al ámbito escolar, el o la estudiante se exige un buen rendimiento en lo académico. Esto involucra un buen NEM, un buen puntaje PSU, y por supuesto, cumplir con las exigencias del preuniversitario. Todo en función de los esfuerzos para reducir la incertidumbre que genera el puntaje en relación al ingreso a la universidad. Y por supuesto, para conseguir el éxito del proyecto familiar.

“noo siempre me... me apoyaron en el sentido de que... no sé, cuando... siempre me daban como ánimos y “E2 falta poco, E2 te va a servir para ti” o... claro como comentarios así o... claro... me servían once ... yo llegaba y tenía como no sé un tecito y un pancito” (E2, municipal, carrera tradicional)

“mi mamá me decía ‘weón cálmate, no es tu año decisivo’...pero si me interesa mucho el intervalo que tenga que subir, que creo igual es relevante” (E10, particular, carrera tradicional)

“ehh bien yo creo, o sea hartoo apoyo de su parte ehhe dándome ánimo, ehhe mi mamá estaba super presente ...en apoyarme y sacarme del estrés, porque yo me estreso muy rápido”. (E7, subvencionado, carrera no tradicional)

En cuanto a la elección de la carrera, las emociones se desencadenan a partir del tener que evaluar opciones y decidir la carrera que más les acomode. Y la contención en este ámbito, se concentra en el hecho de que esta elección de carrera expresa tanto la racionalidad instrumental como afectiva, como se desarrolla en el siguiente capítulo.

“y aparte como que igual mis hermanas son como ‘ya dale’, igual como que me apoyan en todo, entonces como que, si les digo un día, ‘oye quiero estudiar psicología’, ‘ah bacán E3, si te veo ahí’ y después les digo, ‘oigan quiero estudiar periodismo’, ‘dale E3’” (E3, municipal, carrera no tradicional)

“me apoyan...no, apoyan 100%, sobre todo porque me ven decidida desde hace años”. (E4, municipal, carrera no tradicional)

Así, el eje apoyo expresa una contención emocional hacia las y los estudiantes. Sin embargo, en el caso de los padres, la entrega de esta contención está condicionada por las expectativas propias del proceso. Pues debido al imaginario existente en torno al título universitario, los padres han invertido en la educación de sus hijos/as confiando en el valor de este título. Han elaborado un proyecto familiar que gira en torno al ingreso a la Educación Superior. Un proyecto en el que han invertido esfuerzos y recursos, y del que han hecho partícipe a sus hijos e hijas desde un comienzo. En este sentido, madres y padres esperan que las acciones de sus hijos e hijas, se orienten a partir de una racionalidad instrumental, con el fin de que se inserten en redes de prestigio y puedan obtener este título. Entonces, las y los estudiantes se encuentran frente a un apoyo condicionado por parte de los padres, que se traduce como un *te apoyo siempre cuando no hagas tal cosa*. Pues de estas acciones depende el éxito de este proyecto familiar de la consecución de un título universitario. En el siguiente apartado, se plantean las consecuencias de este apoyo y las expectativas que estos padres tienen del proceso.

3.2.2 Eje Expectativas familiares

Las expectativas de madres y padres, se entienden como aquello que esperan de hijos e hijas en este proceso de toma de decisiones. Entendiendo que la dimensión afectiva cruza todos los aspectos de la vida, estas expectativas son los deseos y miedos que cada padre y madre tiene. Deseo que sean exitosos, de acuerdo al imaginario en torno al título universitario y el proyecto familiar que construyeron. Pero también, miedo a que fracasen con este proyecto y no puedan optar a una mejor calidad de vida. Estas expectativas son percibidas por las y los estudiantes como presiones que se orientan bajo una lógica instrumental. Cabe destacar que madres y padres son protagonistas de este eje. Otros familiares como hermanos y hermanas mayores, no expresan expectativas, solo apoyo y orientación. Pues madres y padres conocen el valor asociado al título universitario, y por ende, han realizado múltiples esfuerzos para que hijos e hijas logren acceder a este.

Las expectativas se expresan en 4 dimensiones. La primera, responde a expectativas relativas al **esfuerzo** que hijos e hijas realizan para lograr el éxito en el ingreso a la universidad. La segunda dimensión, tiene que ver con alcanzar un **puntaje PSU** óptimo para ingresar a una buena universidad, entendiendo que este es el reflejo de los esfuerzos realizados. La tercera

dimensión, refiere a los **deseos** de ver a hijos e hijas ingresar a una universidad tradicional, a estudiar una carrera tradicional, entendiendo el prestigio que esto supone. Y por último, una cuarta dimensión que se relaciona con que **no se arrepientan** de la decisión que toman, pues el miedo de la padres y madres es que sus decisiones no les permitan evitar la precarización de la vida.

3.2.2.1 Que se esfuercen y den su 100%

En la cultura del mérito, el esfuerzo es uno de los pilares fundamentales. Y las posibilidades de tener éxito en el ingreso a la universidad, se relacionan con el nivel de esfuerzo que cada estudiante pone. Por ende, no sorprende que las expectativas de madres y padres sean **expectativas relativas a que se esfuercen y den su 100%**. Estas refieren a aquellas situaciones en donde, de acuerdo a las y los estudiantes, los padres no les exigen nada; los apoyan y lo único que esperan es que se esfuercen. Esto deriva en una autoexigencia de parte de los estudiantes, que tal como se señala en el eje apoyo, es una de las razones por las que la familia los contiene. Esta autoexigencia entendida bajo la cultura del mérito, implica que de no esforzarse lo suficiente, fracasa el proyecto familiar de ingreso a la universidad. Pero también, que sin un título prestigioso no serán capaces de alcanzar la independencia económica y vivir bien.

“(....) o sea yo siento que esperan lo mismo que esperan hasta ahoraentre ellos, la que más se sobre exige soy yo, ellos me piden más....lo que siempre nos han pedido no es una nota exacta o ser los mejores(....) siempre han pedido que demos el 100% de nosotros, no que nos dejemos ser, dejemos estar, entonces entre ellos y yo, soy yo la que más se sobreexige o se preocupa de....no sentir que los decepciona (...) pero ellos como que más que nada es que entre a la u y me esfuerce en sacar la carrera porque ellosehhh antes económicamente les costó” (E7, subvencionado, carrera no tradicional)

Este deseo de esfuerzo de parte de madres y padres, es percibido por estudiantes como una presión. Saben que *cargan con el deber de que este proyecto familiar se cumpla de forma exitosa*. Porque de lo contrario, estarían fracasando y decepcionando a sus padres, que tanto se han esforzado para que estos obtengan un título universitario. De alguna manera, se derrumba todo el ideal que madres y padres han construido desde hace años. Por eso, si bien desde la perspectiva de estos estudiantes, no existe presión ni expectativas que cumplir, en realidad si las hay.

“bueno no sé si por la presión, quizás yo también me estaba presionando...este...pero...yo decía...como decía, cualquier cosa que tenga que estudiar me tiene que ir bien, quería ojalá abrirme a la mayor cantidad de puertas” (E12, particular, carrera no tradicional)

“bien, estaban todos super contentos po, si a...ehhh por las 2, porque a mi hermana también le alcanzó pa lo que quería...entonces como que estaban súper contentos por...por nosotras...también como que el esfuerzo había tenido su recompensa” (E4, municipal, carrera no tradicional)

“así como...como que no quiere, más que nada porque ella...como que quiere que me pueda

autoabastecer, así como ...quiere que (...) sea exitoso” (E12, particular, carrera no tradicional)

De esta forma, madres y padres expresan estas expectativas relativas al esfuerzo, a partir de un apoyo que está condicionado por el éxito de este proyecto familiar. Ellos solo esperan que se esfuercen para lograrlo. Y esta presión percibida por las y los estudiantes, que a simple vista parece apoyo, se traduce en una autoexigencia de su parte. Esto con el fin de lograr el objetivo, y no decepcionar a madres y padres que tanto se han esforzado para que puedan insertarse en redes de prestigio dentro de la universidad.

3.2.2.2 Que saquen un buen puntaje PSU

En segundo lugar, las **expectativas vinculadas a la PSU** refieren al deseo de que obtengan un buen puntaje. Uno que les permita insertarse en estas redes de prestigio que supone ingresar a una universidad tradicional. El puntaje PSU no es más que el resultado de todo el esfuerzo y las decisiones que tanto la familia como las y los estudiantes, han realizado a lo largo de los años para reducir la incertidumbre que genera la PSU. Así, se espera que saquen un buen puntaje como recompensa de sus esfuerzos; pero también como símbolo del éxito del proyecto familiar. Esto tanto para quiénes tienen buenas notas en el colegio como quiénes no. En el caso de estos últimos, se confía en el preuniversitario como forma de acceder a ese buen puntaje y solucionar el bajo rendimiento en la escuela.

“claro le fue bien en el liceo, tiene que entrar, le fue bien en la PSU porque le fue bien en el liceo, significa que le va a ir bien en la PSU, como que conectan cosas que nada que ver así. Mas encima como que dicen, no si la E3 es inteligente, le va a ir bacán, pero al final ...no, o sea no tiene que ver una cosa con la otra”. (E3, municipal, carrera no tradicional)

Madres y padres saben que el éxito se vincula a este puntaje PSU, tal como se plantea en el *capítulo II*, pues actúa como punto de inflexión. Por ende, realizan todos los esfuerzos y acciones que están a su alcance para lograr este buen puntaje, y evitar así, el fracaso de este proyecto familiar que vienen construyendo desde hace tanto tiempo. Incluso si su hijo o hija no se ha esforzado lo suficiente, buscan el medio para revertir esto por mediante un preuniversitario.

“saben que no me va a ir bien, o sea que no me va a ir asi como.... (...) porque siempre les digo, noo, no me va a ir bien, y me dicen yaaa..., ya no me pescan [se ríe], me ignoran (...) me daba una lata hacer preu, no quería, pero mi mamá me obligó, y al final me acostumbré, me dijo ‘tienes que hacer preu porque si no te va a ir muy mal’ y dije...si, me va a ir muy mal”. (E8, subvencionado, carrera no tradicional)

“porque... mi mamá no me creía. Porque yo le dije “mamá, quedé en la universidad¹³”, y me dijo “noo”, y yo así “sí mamá, es verdad, me llamaron; me mandaron un correo” y me dijo “nooo, ¡cómo!”, (...) “¿perdón? ¿no me tienes fe?” [risas]. Y después ella tuvo que verificar, y llamó para ver si era verdad... (...) sí, sí, llamó; pero, “sí, su hija entró en la universidad”, y

¹³ Esta cita corresponde a la etapa de evaluación, posterior a la PSU.

dijo “oh, ¡es verdad!”, y ¡no me creyó!, estuvo como un día sin creermelo, así, entero, entero, entero; fue brutal” (E8, subvencionado, carrera no tradicional)

La obtención de un puntaje PSU y los esfuerzos para lograrlo, son una expresión de esta racionalidad instrumental presente durante todo el período previo a la PSU. La elección del colegio, escoger un buen preuniversitario, esforzarse por tener buenas notas, son todas acciones que influyen en este buen puntaje. Madres y padres lo saben desde hace tiempo, y por ende, a lo largo de los años, se han asegurado del éxito de este proyecto familiar. Tanto si el estudiante participa en esto de forma activa, como si no lo hace. Pues lo que importa es *conseguir un buen puntaje en la PSU*.

3.2.2.3 Que entre a una carrera y/o universidad tradicional

En tercer lugar, se encuentran las *expectativas* vinculadas a que **elijan una carrera y/o universidad tradicional**, pero también que logren entrar a una de estas. La inversión familiar que supone para los padres elegir un buen colegio, pagar preuniversitario, etc., y el imaginario asociado a la meritocracia y ascenso social, decantan en la *esperanza y deseo*, de los padres, y en algunos casos, el contexto familiar más amplio, por ver a uno de sus hijos/as en una carrera tradicional y/o universidad tradicional. Pues esto significa que logran insertarse en redes de prestigio, y por supuesto, el proyecto familiar consigue ser exitoso.

La siguiente cita plantea aquello que ya se ha dicho. Padres y madres elaboran este proyecto familiar de ingreso a la universidad desde que sus hijos/as son pequeños. Y exigen esfuerzos para el éxito del mismo, donde el principal durante toda la etapa escolar, son las buenas notas y la posibilidad de egresar del colegio con un buen NEM. Sin duda esto es experimentado por las y los estudiantes como una presión de parte de sus padres, que si bien, en la mayoría de los casos no se expresa directamente, sigue estando presente. Este imaginario en torno al rendimiento académico, choca con la realidad del acceso a este tipo de universidades, pues la PSU es el principal método de selección, por sobre el promedio de notas (NEM). Por lo que un buen promedio no asegura en ningún caso el acceso. Y el mismo estudiante señala que era *una presión más allá de sus capacidades*.

“desde bien chico...mis papás como, mi mamá más que nada ...y bueno mi papá por lo menos que ponía un tope, ...así como un mínimo, pero mi mamá como que...cuando íbamos a Santiago¹⁴, como que apuntaba a la Universidad Católica y decía, ahí van a estudiar ustedes así que se sacan un 6.5 (...) como recién el año pasado nos decía ‘no, si era broma’...y yo así como... no, no nos puede decir el año pasado que no (...) era como una presión que me llevaba más allá de mis capacidades, ella.... O sea, ella ahora¹⁵ como que me dice, así como... ‘tú vas a ser el mejor de tu clase’, pero...no pensando en que sea mejor que el resto, sino que...yo creo que pensando en que sea como la mejor versión de mi” (E12, particular, carrera no tradicional)

¹⁴ E12 es de Colina, perteneciente a la Región Metropolitana.

¹⁵ Esta cita corresponde a la etapa de evaluación, posterior a la PSU. Él está estudiando gastronomía, su opción inicial.

En esta misma línea, una de las estudiantes que decidió, previo a la PSU, entrar a estudiar pedagogía, y que carga con el peso de una familia en donde la mayoría son ingenieros/as, cuenta las barreras con las que se encontró desde el momento en que tomó la decisión. La expectativa de ver a hijos e hijas instaladas en carreras y/o universidades tradicionales, se desprende del imaginario ya planteado en el *capítulo II*, en donde estas suponen un acceso a redes de mayor prestigio y distinción social.

“y... mi mamá... pucha, desde el día 1 que le dije que me gustaba pedagogía, trató de decirme “nooo, pero puedes buscar esto... o sea, a mí también cuando chica me gustaba... pero... decide estudiar ingeniería...”, y yo como “ya, pero, yo no soy tú, yo quiero esto”. Y después cuando... cuando vio que de verdad no iba a cambiar de opinión, me empezó, así como “ya, pero después puedes sacar Magister, Doctorado...”, así todo porque no iba a ganar nada, y que los niños son así... y... bueno, típico cuestionamiento de... eso”. (E11, particular, carrera no tradicional)

“y mi familia como que de a poco lo empezó a aceptar, pero siempre... está la constante crítica, hasta el día de hoy yo creo¹⁶. Como que mi mamá me ve estudiando, y me decía “ohh, como que no sabía que los profes estudiaban tanto, y tantas cosas así, tan difíciles” (...) y... el resto de la familia... sigue con la mismo, de que puedo hacer doctorados, y yo como “ya” (...) así como “y después puedes buscar otra carrera, y después te puedes especializar...” y que así no iba a ser tan feliz, y que los profes... un poco más y que son como mediocres...y... siempre están... diciendo como... “no, y pasan en paro en tu u, porque no quieren hacer nada, no quieren estudiar...”, entonces... es más que nada eso” (E11, particular, carrera no tradicional)

“(...) Igual mi papá siempre tuvo como la esperanza de que uno de sus hijos (que tengo un hermano) eh... entrara a la Chile, a medicina, algo así [risas]. Bueno, no se pudo¹⁷. Pero... cuando les conté cómo era la universidad y todo, me dijo que igual se pusieron felices porque igual pude... entrar a una, y a una buena”. (E2, municipal, carrera tradicional)

De esta forma, el imaginario en torno a universidades y carreras tradicionales, es una expresión del valor simbólico que estas tienen. La posibilidad de acceder a redes de prestigio, de obtener distinción social y trayectorias laborales más favorables, es lo que orienta todos los esfuerzos de las familias bajo una lógica instrumental. Y que en el caso de las y los estudiantes, es percibido como presiones que interfieren con su toma de decisiones.

3.2.2.4 Que no se arrepientan de su decisión

Finalmente, existen expectativas relativas a que **no se arrepientan con la decisión que toman**. Estas se vinculan con las expectativas en torno a la carrera y/o universidad tradicional. Pues están se asumen como cargadas de mayor prestigio y distinción social. A diferencia de la

¹⁶ Esta cita corresponde a la etapa de evaluación, posterior a la PSU. En el momento en que se realiza la 2^o entrevista, durante el 1^o semestre de su carrera, aún existen prejuicios e indecisión en torno a la carrera que estudia.

¹⁷ Esta cita corresponde a la etapa de evaluación, posterior a la PSU. En la etapa de exploración, no hubo mención a esta expectativa. Quizás por la presión que le provocaba.

elección de universidad, en donde el puntaje PSU que obtengan marca un poco el camino hacia al tipo de universidad a la que accedan; la elección de la carrera es algo más personal de cada estudiante. Aunque sin duda también existe un imaginario en torno a carreras más tradicionales. Por ende, el temor de madres y padres a que se arrepientan de la decisión implica una presión en 2 sentidos. El primero, implica una presión en torno a que tomen una decisión pronto en relación a la carrera. Por el otro lado, existe presión en torno a que la decisión que tomen sobre esta carrera, sea la correcta. Lo que los padres no quieren es que tomen una decisión de la cual se arrepientan después.

“y es como eso que me da miedo. Que están todos como...a su manera presionándome, y yo todavía no me siento capaz de... de tomar una decisión (...) y... me pasan los ensayos y me dicen “Ya, dos diarios, mínimo” y... de repente llega y me dice “no hija, tranquila, es que no sé qué hacer porque si no te digo nada, no vas a hacer nada”, y yo como “mamá, sí voy a hacer cosas”, “pero, si te digo muchas cosas te estresa”, y yo como “la verdad es que sí”, eh... entonces, como que hay una presión constante... pero... ahora sí se hace más, más visible”.(E11, particular, carrera no tradicional)

“otra parte es que me da miedo de elegir como, no sé, la carrera porque mi hermano es... mi hermano mayor, entró a estudiar ingeniería en la... en Beauchef. Y... resulta que se echó como toda la carrera, porque... quería cambiarse, pero nunca lo dijo, esperó a echarse todo y... recién se cambió...y ni siquiera era como un cambio tan rotundo, o sea que, era como de área”. (E11, particular, carrera no tradicional)

El miedo a que tomen una decisión de la cual se arrepientan a futuro, aunque pueda parecer que se vincula con temas económicos, Santelices (2013) no lo cree así. Señala que la mayor deserción sucede entre el 1º y 2º año de carrera, y se asocia a distintos factores. En relación a la variable socioeconómica, afirma que quienes provienen de familias con ingresos socioeconómicos más altos -y que por ende, es menos probable que accedan a algún tipo de beneficio estudiantil- tienen una tasa de retención cercana al 90%. Pero también la tienen, quienes perciben algún tipo de beneficio estudiantil, ya sea gratuidad, becas o créditos.

“sí, o sea mis papás en verdad me apoyan como en lo que yo quiera en la carrera que yo elija, si elijo no se fotografía ellos igual me van a apoyar , pero igual por ejemplo con mi mamá, lo más importante es que este segura con lo que quiero (...) que no me entre la... así como la... las ganas de cambiarme a mitad de carrera o cosas así y respecto a tomarme el año, mi papá si está como de acuerdo, pero mi mamá igual quiere que entre a estudiar altiro, pero igual tengo el apoyo de mi hermana mayor porque ella está trabajando ya, entonces ella me dice que me puede apoyar como en lo que yo quiera y si quiero tomarme un año, ella como que me puede financiar igual” (E1, municipal, carrera tradicional)

“mi papá, es...sin...que quiero que tenga yo...menos asegurada mi...entonces me...me dice mucho que sepa bien lo que voy a estudiar, que no me, no me arrepientame me dice mucho que...este muy seguro de lo que voy a estudiarde que no me arrepienta, porque si no vas a tener problemas...cuando le conté eso de fotografía, tampoco me miró muy bienentonces en ese...en esa parte estoy como más exigente” (E6, subvencionado, carrera tradicional)

De esta forma, el temor a que se arrepientan se vincula más con el *fracaso de este proyecto familiar* y las consecuencias de esto. Aunque el proyecto se concentra en el ingreso a una universidad tradicional, el mayor temor es en relación a los cambios de carrera. Pues esta es una decisión mucho más personal, que si bien puede estar orientada por una lógica instrumental, también plantea una racionalidad afectiva muy potente. En relación a esta decisión, las familias deben confiar en el criterio de cada estudiante. Si bien pueden entregar orientaciones con respecto a cómo elegir la carrera, al final, la decisión expresa mucha autonomía de parte de las y los estudiantes. Y una mala elección, un cambio de carrera, para madres y padres, puede significar un fracaso en este proyecto de obtención del título universitario. El fin de este proyecto es que puedan vivir bien, alcanzar la independencia económica, y por el otro lado, evitar una vida precarizada. Y un cambio de carrera podría atentar contra esto.

“a todos nos gustaría tener plata, pero...ehhh siempre mis papás, siempre me dijeron si como...ehh lo que te haga feliz, entonces siempre he puesto mi felicidad ante la plata” (E8, subvencionado, carrera no tradicional)

Este miedo a una vida precarizada, es otro síntoma más de la racionalidad afectiva que también está presente en la participación de la familia en la toma de decisiones. Pues, esperan que hijos e hijas sean felices, lo cual es difícil de lograr a su parecer, si viven en una constante fragilidad y estabilidad económica.

3.2.3 Eje Orientación

El eje relativo a la orientación, se centra en toda aquella información con la que los familiares pueden apoyar la toma de decisiones. Entendiendo que el proceso de ingreso a la Educación Superior involucra información técnica relativa a financiamiento, postulaciones, puntajes de corte, etc. Y junto con esta información, también puede ser que actúen como guía en las decisiones.

En este eje, *las y los hermanos mayores adquieren mucho protagonismo*. Son estos quienes más información manejan sobre el proceso. Y la relación de horizontalidad que mantienen, hace que esta se plantee como un espacio seguro para resolver dudas y buscar orientación. A diferencia de madres y padres, las y los hermanos mayores no tienen expectativas relativas al proyecto familiar y el éxito de este. Son hermanos/as que, en muchos casos, fueron estudiantes primera generación; por ende, ya tienen o están en proceso de obtener un título profesional. Y ya vivieron la experiencia. La orientación, en este eje, se enfoca en la entrega de información sobre el proceso, experiencias propias, y un ejemplo de errores que se pueden cometer en este proceso de toma de decisiones.

“Con mi hermano fue el que más me acompañó a... ver las universidades; él me recomendó, así como “Noo, mira, esta es buena, pero esta se va mucho a paro”, por decirlo así”. (E2, municipal, carrera tradicional)

“(...) igual como mi hermana... yo iba en 1° y mi hermana iba en 4°, justo como que se

coincidieron las cosas, entonces mi papá y mi hermana decían como (...) “la PSU la podí dar mil veces, pero si ya tení malas notas no vai a poder mejorarlo”, y yo como “Ahh, ya, sí”. E igual...como que siempre lo tuve presente (...)” (E9, particular, carrera tradicional)

“mira, en el caso de mi hermano (...) él quería estudiar música, pero mis papás le pusieron demasiado... color [risas] entonces... buscó otra carrera que también le gustara, y se metió a psicología (...) yo creo que se metió a psicología, aparte porque le gustaba también, para tener un trabajo y que para después (por lo que me ha contado), eh... estudiar música igual”. (E2, municipal, carrera tradicional)

“cachai, entonces...como que ya cuando mi hermana se cambió de carrera, perdió un semestre y varios años...y plata y todo eso, ahí mi mamá dijo asi como ‘mejor E10, tomate tu tiempo, piénsalo bien’ “(E10, particular, carrera tradicional)

Los 3 ejes comunicativos revisados, señalan que en este involucramiento de la familia, el afecto se encuentra muy presente. Tanto en el apoyo, como las expectativas y la orientación, se manifiestan distintas emociones. La familia se hace cargo de la contención emocional de estos estudiantes, entrega apoyo hacia los esfuerzos que realizan por alcanzar un buen puntaje. Pero también hacia las decisiones que toman en relación a la carrera. Aunque sin duda, este apoyo está moldeado por las expectativas de los padres, en relación al valor del título universitario y las posibilidades de éxito. Pues, en estas expectativas existen miedos. Miedo a que se equivoquen, que no sean capaces de vivir una vida cómoda y menos precarizada. De esta forma, la familia introduce esta racionalidad por medio de los deseos y miedos que tienen sobre el proceso. De ahí que pongan sus expectativas en el ingreso a una buena universidad. Pues saben que es necesario que se orienten por una racionalidad instrumental. Así, en este esquema comunicativo que implica la presencia de la familia, se introducen mensajes tanto de carácter instrumental como afectivo.

5.3 Los roles familiares

Así, los ejes comunicativos expresan las contradicciones en el proceso de toma de decisiones. Si bien la familia se involucra de forma directa en todo este período previo a la PSU, porque hay interés de por medio, no todos asumen el mismo rol. De acuerdo a los cambios en la estructura familiar, que históricamente se ha concebido bajo un modelo tradicional, cada integrante asume su rol de una forma distinta.

La composición del grupo familiar de cada entrevistado/a es bastante similar. La mayoría convive con madre y padre, y en la mayoría de los casos, con hermanos/as mayores. Se entiende al grupo familiar, como todos los integrantes que comparten hogar con el/la estudiante. Pero además, existen 2 estudiantes que si bien no viven con su padre, sí mantienen contacto con este de forma regular. Por lo que se consideran a estos como adultos significativos para el estudiante, que no son parte del grupo familiar.

Su grupo familiar se compone de...				
	Madre	Padre	Hermanos/as	Otros
E1	1	1	2	0
E2	1	1	1	0
E3	1	0	0	1 pareja (mamá)
E4	1	0	2	0
E5	1	1	0	1 (abuela)
E6 ¹⁸	1	0	1	0
E7	1	1	1	0
E8	1	1	2	0
E9	1	1	1	0
E10	1	1	1	0
E11 ¹⁹	1	0	1	1 (pareja mamá)
E12	1	1	2	0

Con respecto al nivel de estudios en Educación Superior del grupo familiar, se clasifica en 3 grandes grupos: estudiantes con padres sin estudios, estudiantes con padres sin estudios, pero hermanos/as con estudios, y estudiantes con padres y hermanos/as con estudios. Esta caracterización inicial en torno a los grupos familiares de las y los estudiantes, deja entrever las similitudes. La mayoría vive con ambos padres, y la mayoría tiene experiencias universitarias, ya sea por sus padres y/o hermanos/as.

Ocupación del grupo familiar ²⁰						
	Madre		Padre		Hermanos/as	
	Con Ed. Superior	Sin Ed. Superior	Con Ed. Superior	Sin Ed. Superior	Con Ed. Superior	Sin Ed. Superior
E1	x		x		x	
E2	x		x		x	
E3		x			x	
E4		x			x	
E5		x		x		
E6		x		x ²¹		x ²²
E7	x		x		x	

¹⁸ Padre vive en Temuco. Adulto significativo no perteneciente al grupo familiar.

¹⁹ Padre vive en México. Adulto significativo no perteneciente al grupo familiar.

²⁰ Solo E5 y E6 pertenecen a la categoría de alumnos primera generación (PG). En el caso de E3 y E4, su madre no tiene estudios en Educación Superior, pero sus hermanos/as mayores sí están estudiando. Por tanto, no entran en la categoría de PG.

²¹ Para el caso de E6 y E11, se incluye la información del padre, pese a que no vive con ellos, pues mantienen contacto regular. Para el caso de E3 Y E4, no se incluye información sobre el padre pues no existe contacto.

²² En el caso de E6, tiene una hermana mayor sin Ed. Superior y otra hermana menor.

E8	x		x			x ²³
E9	x		x		x	
E10		x	x		x	
E11	x		x		x	
E12	x		x			X

Con respecto a la estructura familiar, históricamente, se ha concebido bajo un modelo nuclear, en “donde la sexualidad, la procreación y la convivencia coinciden en el espacio privado de un hogar conformado en el momento de la unión matrimonial” (Jelin, 1998, p.22). Para la autora, esta naturalización del modelo de familia nuclear, se ancla en una moralidad cristiana, que le otorga un carácter inmutable y normal, invisibilizando otros modelos familiares. Pero lo más significativo, es que este tipo de familia se basa en una organización social patriarcal, con roles significativos para madres y padres. El lugar de cada integrante de la familia está puesto y distribuido a partir de lineamientos jerárquicos del padre. Este se concibe como el jefe de familia, el que concentra el poder; e hijos, hijas, y esposa-madre, desempeñan roles subordinados a este jefe. (Jelin, 1998).

Palacio (2009) señala que esta conexión entre los integrantes de la familia está mediada por 4 exigencias: precedencia, superioridad, exterioridad y privilegio. **Precedencia** porque el orden familiar precede a los individuos. **Superioridad** porque el hombre se encuentra por encima de los demás, por ser el representante de este orden familiar. **Exterioridad**, porque la capacidad de elección y decisión se encuentra en el padre y los adultos. Y finalmente, **privilegio**, por la posición de la figura masculina como guardián y protector de lo femenino. En este modelo, el padre asume un rol de proveedor económico, en tanto que la madre todo lo relativo a los cuidados de la familia y el hogar.

Este modelo de familia nuclear permite integrar la categoría de género al análisis. En un primer momento este “abría todo un conjunto de cuestiones analíticas sobre cómo y bajo qué condiciones se habían definido los diferentes roles y funciones para cada sexo; como variaban los diversos significados de las categorías “hombre” y “mujer” según la época, el contexto, el lugar” (Scott, 2011, p.97). Y en este sentido, resulta útil para entender las transformaciones de la estructura familiar y el impacto que tienen en el modo en que las familias acompañan el proceso de toma de decisiones. Se entiende el género como la categoría que produce significados para el sexo y la diferencia sexual, no el sexo que determina los significados del género tal como plantean las teorías más clásicas. De esta forma, usar el género como categoría de análisis resulta útil, pues permite historizar las formas en las que el sexo y la diferencia sexual se han concebido (Scott, 2011).

En un comienzo, los datos permitían reconocer a la madre y hermanas como la principal figura proveedora de contención emocional. Lagarde (2005) retoma una teoría sobre la división emocional del trabajo de Heller (1980), para señalar que esta división se encuentra en todos

²³ En el caso de E8 y E12, solo tienen hermanos/as menores.

los aspectos de la vida. Para las mujeres, supone convertirse en el soporte emocional de los otros, que puede ir desde la entrega de afecto hasta la de bienes materiales y simbólicos. Para la autora, esto no es un mero trabajo, pues son actividades creativas que “implican tanto la aplicación de su fuerza de trabajo como de sus capacidades emocionales, intelectuales y eróticas para recibir al otro y vivificarlo” (Lagarde, 2005, p.124). En este sentido, el trabajo emocional y de cuidado del que se encargan las mujeres, implica entregar fuerza vital.

“mi mamá... sí, yo creo que tiene como el pensamiento más tierno de... “lo que le guste”, pero igual...le da como cosa de que yo estudie algo que...tal vez, no me va a dar tanto dinero” (E11, particular, carrera no tradicional).

Como resultado de la condición de su ser social y cultural en un mundo patriarcal, Lagarde (2005) señala que las mujeres sobreviven en distintos cautiverios, los cuales se construyen a partir de las definiciones estereotipadas sobre las mujeres que se observan a lo largo de la historia. Estas definiciones conforman círculos particulares de vida que las mantienen en cautiverios. Así, al hablar de la mujer esposa, la mujer madre, la mujer monja, la mujer puta, etc., según la autora, nos referimos a estos cautiverios construidos en torno a definiciones esenciales, como la sexualidad procreadora y la relación de dependencia vital de los otros por medio de la maternidad, filialidad y la conyugalidad.

El trabajo de la mujer esposa se materializa en el cuidado de los otros, y sus necesidades vitales, entendiendo por necesidades vitales aquellas que son necesarias para evitar la muerte. Esta carga de trabajo supone que “el trabajo de la madresposa es vital tanto para los individuos como para la sociedad” (Lagarde, 2005, p.120), porque el sujeto, en ese caso la mujer, existe en función de este proceso, pero también el objeto de su cuidado, los otros, porque lo requieren para sobrevivir. Lo que se enmarca dentro de lo que presentan los datos.

“mi mamá siempre me ha dicho que... como me vaya va... va a estar bien. O sea claro, si me va mal mal, es porque no estudié y eso ya es cosa mía si po, si es mi vida, siempre ha dicho eso, pero si me va bien, aparte de felicitar y toda la cuestión, claro voy a sentirme bien conmigo mismo, claro porque es mío po (...) mi mamá es como más neutral, mi papá es como el que espera mucho” (E2, municipal, carrera tradicional).

Por otra parte, los datos muestran en un primer momento que el rol del padre en el proceso, se vincula a las presiones y expectativas, además de la indiferencia ante las emociones que vive el o la estudiante. Esta construcción en torno a la figura del padre, ha sido estudiada por la literatura a partir de la construcción de masculinidades. De acuerdo a Connell (1995), el concepto de masculinidad no alude a un sistema, sino que a una configuración de práctica dentro de un sistema de relaciones de género. Y estas configuraciones tienen la posibilidad de cambiar a través del tiempo. Estas masculinidades hegemónicas, implican patrones específicos de división interna y conflicto emocional, pues el orden patriarcal prohíbe ciertas formas de emoción, afecto y placer. (Connell & Messerschmidt, 2005). En este sentido, se puede pensar que la figura del padre se configura en torno a esta masculinidad hegemónica, en la cual nos encontramos con una división del trabajo de cuidado infantil desigual; el padre no toma mucho protagonismo, porque está envuelto en la *cultura de largas horas de trabajo*. De ahí esta falta

de involucramiento en el apoyo del grupo familiar.

Además, Heller (1996) señala que el apoyo materno se vincula más con la fortaleza, con la pasión que puede despertar cierto gusto o interés de su hijo/a, y que puede significar un bien para este. Y al mismo tiempo, la posibilidad de seguir un camino distinto al de ella, de resignificar la historia familiar. En el caso del padre, la construcción de la masculinidad los lleva a configurar prácticas de orden, racionalidad y autoridad. Esto decanta en que el apoyo por parte del padre se vuelque más hacia las posibilidades de éxito asociadas a la construcción masculina, y de esta forma, las metas son explícitas. Aunque no es así para las mujeres, pues “no encuentran sus logros definidos o pauteados desde la infancia como los varones” (Heller, 1996, p.33). A simple vista, es posible pensar que la figura paterna se asocia más a una racionalidad instrumental, en donde se expresan patrones de éxito y control. En tanto que la figura materna, se vincula a una racionalidad afectiva, y la expresión de estas emociones y cuidados.

Sin embargo, una lectura más profunda a los datos, permite observar un *dinamismo en los roles que madre y padre asumen*. Y esto se enmarca dentro de las transformaciones de los modelos familiares. Estos cambios permiten visibilizar una multiplicidad de modelos familiares, en donde se demanda el reconocimiento de la presencia de hombres en la familia, más allá del rol de proveedores (Jelin, 1998). De acuerdo a Jelin (1998), esta multiplicidad de formas de familia y convivencia, es parte de los procesos de democratización de la vida cotidiana, y la extensión de la idea del *derecho a tener derechos*. Esto va en sintonía con lo que señala Palacio (2009), que este orden sagrado de la familia nuclear se derrumba, pues “emerge el individuo como un sujeto singular y una persona con derechos y responsabilidades” (p.52). Pues, en las relaciones se aspira a una autonomía, una necesidad de mantener y acentuar la propia biografía, origen e identidad. (Beck-Gernsheim, 2000).

De esta forma, estas transformaciones al interior de la estructura familiar, en donde estos roles femeninos y masculinos de a poco comienzan a ser menos estáticos, también impactan en este involucramiento en la toma de decisiones. Le Breton (1998) señala que la comunidad social “identifica, clasifica y juzga los estados afectivos según su conformidad implícita a los comportamientos esperados en las diferentes situaciones” (p.134). Es decir, nuestra sociedad exige sobriedad y moderación en la manifestación de la dimensión afectiva. Esto permite identificar que si bien los datos, en un comienzo, muestran que solo la madre entrega contención, esto no es así. El padre puede ser el que entregue contención, en tanto que la madre puede ser quién presione o exija más. Solo que se encuentra un tanto invisibilizado, pues la figura paterna entrega esta contención desde la mesura, a fin de no exponerse a juicios desfavorables, sobre su falta de comportamiento.

Como señalan Connell & Messerschmidt (2005), la estrategia para el mantenimiento de la dominación masculina, es la deshumanización de otros grupos; además de un debilitamiento de empatía y relación emocional, en donde señalan que es necesario “reconocer que la masculinidad hegemónica no necesariamente se traduce en una experiencia satisfactoria de la vida” (2005, p. 852). Por lo que asumir un rol más activo en la contención emocional, supone

para el padre, superar la deshumanización histórica a la que se ha visto sometido por la masculinidad hegemónica.

“(…) mi papá es como muy...como decirlo...como...no sé si inexpresivo es la palabra (...) pero tampoco es como muy...emocional, sin embargo, nos quiere mucho ...mi mamá por otro lado (...) nos ama así como con locura, nos grita todas las mañanas ‘niños levántense, los amo’ (...) pero...siempre que termino conversando estas cosas, como que termina en una pelea, más que nada con mi mamá...mi papá como que se muestra super frío, entiende las cosas (...) pero...bueno si mi mama se pelea conmigo respecto a...no, tienes que estudiar algo que te haga bien...bueno siempre termina en conflicto” (E12, particular, carrera no tradicional)

Del mismo modo, el protagonismo que adquieren las y los hermanos mayores, también se entiende a partir de estas transformaciones. La emergencia de un sujeto singular, más allá del orden familiar precedido por la figura paterna, permite que los hermanos y hermanas existan más allá de su rol de hijos e hijas. Tal como se plantea anteriormente, son estos los que más se involucran en el eje relativo a la orientación, pues entregan información técnica o guiando la elección de carrera y universidad. Esto no es solo por la mayor cercanía etaria, sino que también por su cercanía con el proceso. El hermano o hermana mayor no tiene expectativas de su hermano o hermana menor, pues no fue parte de la inversión familiar en educación. Ya que el/ella también fue un estudiante de 4º medio que se enfrentó a un proceso de toma de decisiones. Un proceso complejo y confuso, en donde existían expectativas de su entorno y personales. Y también, experimentó el ingreso a la Educación Superior, y lo que esa experiencia universitaria implica. Son hermanos o hermanas, que en muchos casos, cargan con la distinción de ser estudiantes primera generación. Los primeros en obtener un título profesional.

Para Cornejo & Redondo (2007), factores estructurales como el nivel socioeconómico de la familia, nivel educativo de los padres, recursos educacionales del hogar, entre otros, inciden en las trayectorias de las y los estudiantes. Además, Ramos (2018) señala que la obtención del título universitario por parte de los egresados, los convierte en referentes para los más jóvenes, de acuerdo a las percepciones de sus familias. Son modelos a seguir. Y en este caso, el o la hermana mayor, es un estudiante que cuenta con mayor capital cultural, pero también con la sensibilidad misma de la experiencia. Fue o es un estudiante que experimentó en primera persona la toma de decisiones y el posterior ingreso a la universidad. Por ende, no pone expectativas sobre su hermano/a menor. Solo le entrega orientación y apoyo sin condiciones.

De esta forma, el modo en que se involucra la familia en la toma de decisiones, en el período previo a la PSU, expresa tanto lo instrumental como lo afectivo propio del proceso. Madres, padres, hermanos, hermanas, entregan apoyo y contención a las emociones que el proceso despierta, pero expresan diferencias de acuerdo a la posición que ocupan en la vida de estos estudiantes. La idea de ir a la universidad y obtener un título surge de los padres. La transforman en un proyecto familiar en el que invierten tiempo y recursos. Esto implica que tienen expectativas del proceso. Esperan que el éxito del proyecto, que para las y los estudiantes son percibidas como presiones y sienten temor a decepcionar. Porque saben que

madres y padres se han esforzado mucho por esto. Así, si bien toda la familia se involucra en esta toma de decisiones, sus roles varían. El modo en que la familia comunica esta participación en el proceso, transita entre el apoyo, las expectativas y la orientación. En el caso de hermanos/as, estos entregan apoyo y orientación sin presiones ni expectativas. Pues ellos ya vivieron el proceso y no destinaron tiempo y recursos al proyecto de que su hermano/a menor obtenga un título.

No pasa lo mismo con madres y padres. Estos expresan contradicciones pues los apoyan al mismo tiempo que los presionan. Han hecho una inversión y confían en el valor del título universitario. Y esperan que sus hijos e hijas se orienten hacia esta racionalidad instrumental. Pero al mismo tiempo, estas expectativas están cruzadas por la afectividad. Los miedos y preocupaciones en cuanto a que no tengan una buena calidad de vida, los llevan a desear el éxito para sus hijos/hijas durante todo el período previo a la PSU. Pero al mismo tiempo, desean que estén a gusto con las decisiones que toman. Y esto sucede tanto para la figura materna como la paterna. Pues los patrones de crianza que asumen son dinámicos y transitan entre el control, el afecto y el éxito. Todo esto al alero de las transformaciones en los modelos familiares. Por ende, en este momento previo a la PSU, la presencia de la familia en la toma de decisiones, si bien supone un espacio de contención y orientación para las y los estudiantes, también es sinónimo de conflicto. Son mensajes que transitan entre la racionalidad instrumental y la racionalidad afectiva, y en muchos casos, parecen incompatibles.

CAPÍTULO IV: Experiencias y significados sobre la toma de decisiones

El valor del título universitario como proveedor de prestigio y distinción social moviliza la toma de decisiones. Es el mecanismo para optar a una vida menos precarizada e inestable. Y es justamente esta idea la que elaboran las y los estudiantes. Continuar los estudios en la Educación Superior, y obtener un título universitario, es una consecuencia del deseo de independencia económica al que aspiran en el futuro. Enmarcado dentro de una sociedad que se mueve en torno a los títulos.

Tras revisar la dimensión institucional y contextual como elementos que caracterizan la toma de decisiones, es momento de centrarse en lo biográfico. Al fin y al cabo, son las y los estudiantes los protagonistas de esta toma de decisiones. La decisión de dejarlos para el final emerge de los mismos resultados de esta investigación. En un principio, existe un proyecto de ir a la universidad que nace de la familia -madres y padres principalmente-; estos transmiten la importancia de estudiar en la Educación Superior a hijos e hijas. Pero las y los estudiantes no participan de este antes de la enseñanza media. Es durante esta etapa que estos hacen suya la idea de obtener un título universitario. Y orientan sus esfuerzos y decisiones en el período previo a la PSU para lograrlo. Aunque sigue siendo un proyecto familiar; por ende, la familia se está muy presente durante este período previo. Así, se observan los esfuerzos que estudiantes y sus familias realizan para preparar la PSU y obtener un buen puntaje. También, los esfuerzos que cada estudiante realiza para obtener un buen NEM. Todo con el fin de ingresar, en lo posible, a una universidad tradicional. El objetivo de este capítulo es mostrar el modo en que las y los estudiantes experimentan y resuelvan la institucionalización del título universitario; entendiendo que esta se presenta desde mucho antes que las y los estudiantes decidan ingresar a la universidad. Este capítulo busca visibilizar las experiencias de cada estudiante con respecto a su toma de decisiones.

Es posible observar que en el período previo a la PSU, las y los estudiantes conocen la existencia de la institucionalización, y sus decisiones se orientan a partir de una racionalidad instrumental. Pero, la racionalidad afectiva también está presente; está en las emociones que aparecen, en la elección de la carrera, las interacciones con la familia, con la escuela. Por ende, aunque pareciera ser que en el proceso de toma de decisiones predomina lo instrumental, y se plantea como incompatible con lo afectivo, ambas racionalidades dialogan a lo largo de todo el proceso. No es una decisión entre lo uno o lo otro.

Tras la rendición y resultados de la PSU, emerge una postura mucho más evaluativa de la toma de decisiones. Observan con mayor detalle la institucionalización del título universitario y sus implicancias. Pues tanto la familia como la orientación vocacional ofrecida en la escuela -que se desarrolla en este capítulo- expresan ambas racionalidades. El período posterior a la PSU, implica una toma de conciencia y la adquisición de mayor autonomía con respecto a su futuro y sus trayectorias de vida. Las y los estudiantes reflexionan y evalúan todos sus esfuerzos y decisiones en función de esta autonomía. Así, elaboran nuevos significados a sus trayectorias

educativas. El concepto de vocación se trabaja recién en este capítulo porque es algo que solo emerge en este período posterior a la PSU. Es utilizado por la escuela como elemento orientador para la elección de carrera. Pero lo hace bajo una racionalidad instrumental que no termina de convencer a las y los estudiantes. Por lo mismo, posterior a la PSU y la lejanía que solo se adquiere tras haber rendido esta prueba; evalúan y resignifican este concepto desde la integración de lo instrumental y lo afectivo. Racionalidades que hasta entonces se les habían presentado como incompatibles, sirven como elementos para evaluar y repensar sus trayectorias con miras hacia el futuro.

4.1 La institucionalización del título universitario

La PSU actúa como punto de inflexión en la toma de decisiones de las y los estudiantes, pues marca en la temporalidad, un antes y un después. Tal como ya se revisó en capítulos anteriores, tanto las y los estudiantes como sus familias, realizan una serie de acciones de carácter instrumental en función del ingreso a la universidad. Si bien la prueba se enfrenta con incertidumbre, estudiantes y sus familias realizan los esfuerzos que están a su alcance para obtener un puntaje óptimo, uno que les permita ingresar a una universidad tradicional. Pues, como ya se señala en el *capítulo II*, dada la variedad de instituciones de educación superior, aunque no obtengan el puntaje para la carrera que quieren en la universidad que quieren, tienen la posibilidad de estudiar la misma carrera en otra institución. La diferencia está en el prestigio al que puedan acceder en esta institución. Más que el prestigio en sí que puedan obtener por la carrera.

Así, durante el período previo a la PSU, la toma de decisiones se sustenta en el proyecto familiar de que hijos e hijas ingresan a la Educación Superior, e idealmente, obtengan un título universitario por sobre uno técnico. En este esquema, las y los estudiantes y sus familias realizan una serie de acciones de carácter instrumental para conseguir el éxito de este proyecto. Pues tal como ya se ha señalado, el fin es evitar una vida precarizada en una sociedad que se mueve en base a los títulos. Y la educación es el principal mecanismo para esto, pues otorga un trabajo más estable, con mayores ingresos socioeconómicos. En el caso de las familias, esto se traduce en decisiones tales como: elección de un buen colegio, reforzar discurso sobre las buenas notas, y financiamiento de un preuniversitario. En el caso de las y los estudiantes, esto se observa en los esfuerzos por el rendimiento académico, el NEM, y la preparación de la PSU, principalmente por preuniversitario. Y tal como se señala en el *capítulo II*, actualmente el ingresar a la Educación Superior, ya sea al año siguiente de egresar o a posterior, es el paso siguiente en las trayectorias de estudiantes. Pues gracias a la ampliación de la matrícula, variadas formas de financiamiento, y amplia oferta de instituciones educativas (universidades, IP, CFT, fuerzas armadas y de orden), existen diversas opciones.

Sin embargo, gran parte de los esfuerzos de las y los estudiantes, se orientan específicamente, hacia el ingreso a la universidad. Esto pues existe un imaginario en torno al valor del título universitario por sobre otros, y específicamente, un título de una universidad de prestigio (tradicionales). Esto porque como ya se señala, más allá de las ventajas significativas de este

título, este también actúa como un mecanismo de legitimación y validación social. Es una forma de distinción y prestigio, que trae consigo la posibilidad de acceder a contactos, a moverse dentro de otras redes.

Esta investigación se guía por enfoques biográficos, que posicionan la temporalidad como eje de análisis. Este enfoque busca explicar y entender la estructuración de la sociedad por las trayectorias individuales y colectivas. Pero también, la estructuración de las trayectorias individuales y colectivas por las instituciones y procesos sociales (Pries, 1996). Para los sujetos, el mundo ya está hecho. El sujeto se ve constantemente enfrentado a una “realidad estructurada y ordenada por símbolos y significados, por instituciones y organizaciones, por relaciones de poder y de emoción, por normas de comunicación y comportamiento”. (p.402). Esto implica una **institucionalización del título universitario**, pues frente a un escenario en donde la vida se encuentra marcada por las ventajas de tener un título universitario para evitar la precarización de la vida, las y los estudiantes deciden a favor de este título. Lo que los lleva a orientar sus acciones con respecto a su futuro, de una forma instrumental en donde todo lo que hacen es en función de la obtención de este título.

La institucionalización del curso de la vida planteada por Kohli (2007), es un modelo en el que la institución regula los movimientos de la vida. A partir de un conjunto de orientaciones biográficas se limitan experiencias, metas, planes de los sujetos; proporcionando reglas mediante las cuales los individuos desarrollan y orientan sus vidas. Estas reglas se pueden presentar por medio de normas informales, o creencias, pero también pueden ser formalizadas e implementadas mediante sistemas organizacionales. Así, se ha creado un curso de la vida continuo, seguro y predecible (Kohli, 2007). La biografía, “se institucionaliza como un conjunto de regularidades observables y de reglas y prácticas de expectativas, aspiraciones, conceptos y acciones” (Pries, 1996, p.404). De esta forma, el ingreso a la Educación Superior aparece como la trayectoria predecible para las y los estudiantes, en donde la mayoría se orienta hacia la obtención de un título universitario.

En sintonía con esto, Beck (1998) plantea ciertas transformaciones dentro de la modernidad, en donde hombres y mujeres son liberados de las formas sociales tradicionales²⁴. Y en este sentido, la individualización se acompaña de la institucionalización y estandarización del curso de la vida. La siguiente cita permite entender que este deseo de independencia se relaciona con los procesos de individualización.

Los individuos puestos en libertad se vuelven dependientes del mercado laboral y, por tanto, dependientes de la educación, dependientes, del consumo, dependientes de las regulaciones y abastecimientos sociales, de los planes del tráfico, de las ofertas del consumo, de las posibilidades y modas en el asesoramiento médico, psicológico y pedagógico. (Beck, 1998, p.98).

²⁴ En relación a la sociedad industrial: clase, familia, roles femeninos y masculinos, etc.

De esta forma, en el período previo a la PSU está muy presente la racionalidad instrumental; las y los estudiantes conocen esta institucionalización del título universitario por medio de sus padres. Estos elaboran el proyecto familiar, al cual las y los estudiantes se suman durante la enseñanza media. Es por esto que, durante este período previo a la PSU, la pregunta de por qué ir a la universidad los descoloca, les complica. Es algo que no se habían cuestionado. Principalmente porque este título universitario es un mecanismo de distinción. *Sin él, no son nadie*. Y las primeras reflexiones a esta pregunta, durante este período previo a la PSU, se asientan sobre lo ya mencionado: *el título universitario es el mecanismo para poder alcanzar la independencia económica*. De acuerdo a ellos, la universidad es un espacio que les permite adquirir más herramientas para su desempeño laboral. Lo que trae consigo una recompensa: la posibilidad de independizarse de su grupo familiar.

“(…) sé que, si tengo estudios, mi negocio quizás va a ser mucho mejor que el de una persona que no tenga negocio... o sea, que no tenga estudios. Y... siempre lo he visto de esa forma, porque igual... siento que la mayor idea... de la gente es como en algún momento como... independizarse o tener algo así “(E9, particular, carrera tradicional)

De esta forma, si bien el título está institucionalizado, y sus acciones se orientan de forma instrumental debido al valor que este tiene; durante el período previo a la PSU también se vislumbra un deseo de independencia económica, y por ende, cierta autonomía. Hay una mirada puesta hacia el futuro, hacia lo que les va a proporcionar después, cuando entren a trabajar. Dentro de este esquema, Beck (1998) señala que, si antes las aspiraciones personales iban de la mano con la conformación de una vida familiar, hoy lo es la autorrealización y la búsqueda de una identidad propia. El objetivo es el desarrollo de sus capacidades y seguir en movimiento. De ahí que las y los estudiantes realizan una serie de acciones durante el período previo a la PSU, que se consideran pequeñas decisiones, enmarcadas dentro del proyecto familiar, pero que también son un avance en cuanto a su propia autonomía.

Aunque estas acciones tienen un carácter específico. En el momento previo a la PSU, todo se trata de rendir. Tienen que rendir en el colegio y sacar buenas notas. Tienen que rendir en el preuniversitario y sacar buenos puntajes. Y tienen que rendir en 4° medio con ambas cosas, porque tomarse un año no es una opción. El curso de sus vidas está institucionalizado, y para mantenerlo así, viven en un constante y frágil equilibrio entre preparar la PSU y mantener un buen NEM. Para las y los estudiantes, tomarse un año solo para preparar la PSU es sinónimo de perder el ritmo, perder el impulso que los moviliza. Porque la idea de rendimiento cruza todo el período previo a la PSU. Si no hay rendimiento, no hay esfuerzo; y la cultura del mérito señala que sin esfuerzo no hay éxito. Por ende, no rendir en todo lo que deben hacer, implica no seguir al pie de la letra lo que se les está pidiendo. No están haciendo lo necesario para alcanzar el éxito que significa tener un título universitario.

“sí es como el plan que tengo en mente, estudiar altiro para no perder el hilo ni nada por el estilo, como la exigencia, y si igual el liceo lo que tiene de bueno es que siempre han sido muy exigente, entonces claro si me tomo un año me da la sensación de que perderé el hilo de esa exigencia que tengo este año, sobre todo 4° medio” (E2, municipal, carrera tradicional)

“ehhh, y porque...siento que llevo tantos años encerrada estudiando, que...quiero terminar eso luego, así como ya, terminar mi carrera (...) quiero estar estudiando, y terminar luego lo ...el tema de los estudios y ya dedicarme a...trabajar” (E4, municipal, carrera no tradicional)

“nunca ...me atrasé, y entonces me aburre el tema de tener que esperar, prefiero salir al tiro y estudiar al tiro algo” (E7, subvencionado, carrera no tradicional)

Me aburre tener que esperar señala un estudiante. Lo que se explica a partir de la misma idea de rendimiento. Los sujetos necesitan “una particular técnica de administración del tiempo y la atención, que a su vez repercute en la estructura de esta última” (Han, 2012, p.33). Esto implica que una perspectiva más contemplativa y profunda del proceso no es posible mientras se dediquen esfuerzos al rendimiento. Para Han (2012) la atención profunda se reemplaza por una hiperatención, la cual tiene un carácter acelerado. Se intentan realizar múltiples tareas al mismo tiempo que se pone el foco de atención en fuentes de información y procesos. Esto es significativo si entendemos el proceso que experimentan las y los estudiantes. Pensar en el futuro y lo que se quiere para este implica una actitud contemplativa. Sin embargo, la necesidad de rendimiento y conseguir el éxito del proyecto familiar impiden dedicarle una atención profunda a la pregunta en torno al futuro. Esta queda oculta tras todos los esfuerzos y sacrificios necesarios para lograrlo.

El exceso de trabajo y rendimiento se agudiza y se convierte en autoexplotación. Esta es mucho más eficaz que la explotación por otros, pues va acompañada de un sentimiento de libertad. El explotador es al mismo tiempo el explotado. (Han, 2012, p.32)

Han (2012) describe una sociedad cansada. Los sujetos pasan de la obediencia- de acuerdo a la sociedad disciplinaria que describe Foucault- al poder, en donde estos sujetos de rendimiento son emprendedores de sí mismos. Tienen una libertad y posibilidad de poder hacer, supuestamente sin límites. Y este paso de la sociedad disciplinaria a una del rendimiento, se realiza con el fin de aumentar los niveles de productividad. “A partir de un nivel determinado de producción, la negatividad de la prohibición tiene un efecto bloqueante e impide un crecimiento ulterior” (Han, 2012, p.28). Esta positividad del poder, de acuerdo al autor, es mucho más eficaz que la negatividad del deber. Pero lo que hay que tener en cuenta es que esta positividad y libertad de poder hacer, no anula el deber, solo se produce una continuidad; ya no hay un poder externo que prohíba e imponga, sino que ahora es el mismo sujeto el que se somete a sí mismo. Por ende, en el período previo a la PSU, las y los estudiantes hacen suya la idea de rendimiento. Orientan sus esfuerzos hacia el ingreso a la Educación Superior, porque en su perspectiva, solo depende de ellos. De cuanto se esfuercen en el colegio, de cuanto estudien para la PSU. La posibilidad de contemplar más profundamente el proceso, el afecto que hay en este, y sus propios deseos, queda oculta tras la necesidad de conseguir el objetivo. Trabajan para alcanzar un objetivo que se orienta en función de la institucionalización del título universitario.

4.1.1 La elección de carrera

Ante esta institucionalización del título universitario, en donde la trayectoria continúa en la Educación Superior, los esfuerzos se orientan durante el período previo a la PSU, hacia el acceso a una universidad tradicional. Esto pues como ya se señaló, existe un tema de prestigio y distinción social. Sin embargo, en esta toma de decisiones, también existe otra variable: la elección de carrera. Hasta ahora poco se ha hablado de esta; responde a un plano más personal, donde la institucionalización o las expectativas de la familia no tienen mucho espacio.

La elección de la carrera, a diferencia del tipo de institución universitaria, tiene un carácter más autónomo, y no depende tanto del puntaje que obtengan en la PSU. Aunque no les alcance para estudiar una determinada carrera en la universidad que deseaban, aun así, pueden estudiar la misma carrera en otra institución. Sacrifican el privilegio y el peso del título proveniente del tipo de institución por estudiar la carrera que quieren. De ahí también que uno de los principales miedos de madres y padres, es que se arrepientan de su decisión. Pues en la elección de la carrera no hay mayor implicancia de su parte. Es una decisión que les concierne exclusivamente a las y los estudiantes. Y para tomarla, deben considerar no solo lógicas instrumentales como carreras más prestigiosas, sino también deben acomodarla a las áreas o disciplinas en donde tienen cierto nivel de habilidad o interés. Es por esto que el primer filtro en cuanto a las orientaciones hacia las carreras de interés, se relaciona con aquellas materias o ramos que más les interesaban en el colegio.

“(…) me dijeron que …en matemáticas, lo que más era como…más cercano a mí era ingeniería. Entonces era como todo una…una suma de…buenas, buenas cosas, entonces dije eso al principio, pero luego empecé a…investigar un poco más y…vi la ingeniería civil matemática” (E6, subvencionado, carrera tradicional)

Y a partir de este primer filtro, comienzan a investigar por su cuenta, de forma individual o con el apoyo de algún familiar, las carreras que más se asemejan o involucran esas materias de interés.

“(…) mi mamá fue la que descubrió la carrera que me encantó, antes iba a estudiar periodismo (….)un día , por la duda vocacional total existente con periodismo, porque no me convencía ….del periodismo, mi mamá dijo, a ver, voy a buscar yo……en el celular se puso a buscar y encontró (….) vio unas cuantas carreras …en otra u, un diseño de no sé qué, y decía altiro que no por ejemplo dice….eh arquitectura , no me tiraba para allá, no me gustaba, no quería dedicarme a eso, ehh y encontró el diseño en comunicación visual en la UTEM , me leyó la malla y me enamoré de la malla, literalmente como lo ideal para mí porque es artístico, creativo, de no estar estático, sino de hacer más cosas” (E7, subvencionado, carrera no tradicional)

Esto es relevante pues ante las orientaciones más instrumentales que vemos en torno al título universitario en el *capítulo II*; en el *capítulo III* se observa un carácter más afectivo en relación a los miedos y deseos de sus padres en torno a sus decisiones. Y uno de estos, es que no se arrepientan de su decisión. Esta decisión, refiere a la elección de carrera. Esta instala una

lógica afectiva dentro de todo el esquema de toma de decisiones, al ser algo de carácter más personal, que tiene que ver con aquello que le gusta, sus intereses.

De esta forma, en el período previo a la PSU, existen ciertas orientaciones con respecto a qué estudiar, pero no hay nada definido aún. Los esfuerzos realizados, van en la línea del ingreso a la universidad, más que la motivación por una carrera en específico. Pues esta elección de carrera se guía por los intereses del colegio, y las experiencias cercanas a la disciplina que algunos/as puedan tener. Pero en el fondo, es una decisión guiada por lo afectivo. Más que un real conocimiento o seguridad en la decisión que están tomando, *son las sensaciones que cada carrera les provoca*. Porque tal como señala la segunda cita, la evaluación que puedan hacer de la carrera, será algo que solo podrán realizar desde dentro de esta.

“(…) siempre me gustó más el lado humanista, pero periodismo en particular porque en básica me empecé a hacer como amiga de una radio tradicional, donde escuchaba radio, me empezó a gustar el mundo de la locución, entonces me dijeron, pero ohh, que el campo de locución era muy chico, entonces.... me dijeron, pero llegando a periodismo es más fácil, y teni más campo por si no te resulta”. (E4, municipal, carrera no tradicional)

“(…) y en realidad para tomar cualquier decisión como que necesito saber muy bien lo que voy a hacer. Entonces igual siento que cuando uno elige una carrera, al final tampoco sabi a que vai realmente porque ...por más que te digan: no derecho esto, y el estereotipo de derecho, al final igual no sabis con que te vas a encontrar adentro” (E3, municipal, carrera no tradicional)

Así, solo con el puntaje en mano, aparece la primera decisión en torno a qué carrera estudiar, pues ante las distintas opciones de carreras que se relacionan con lo que les interesa y lo que conocen, pueden escoger una. Y dentro de esta elección, también existen ciertas orientaciones de carácter instrumental, las que serán tratadas en otro apartado.

4.1.2. Las reflexiones posteriores a la PSU

Todo lo descrito hasta ahora, se desarrolla durante el período previo a la PSU. Sin embargo, los enfoques biográficos que guían este análisis, solo reflejan la mitad de la realidad. De acuerdo a Pries (1996), “para el hombre singular el mundo no está cerrado, la realidad cotidiana y las ‘reglas del juego prefabricadas’ siempre contienen ‘huecos negros’ y espacios por llenar” (p.403). En el período posterior a la PSU, es decir, cuando ya ha finalizado el proceso completo (que termina con las matrículas), las y los estudiantes se enfrentan a su toma de decisiones de forma distinta. Independiente de si ingresaron a la Educación Superior -a cualquiera de las instituciones educativas-, o decidieron tomarse el año para preparar nuevamente la PSU, existe un cambio. Ya se enfrentaron a la prueba, y por ende, tienen una perspectiva nueva en torno a esta, pues existe mayor autonomía, pero también, es la finalización de este proyecto familiar basado en mejorar el puntaje PSU para ingresar a la universidad. Ya lo enfrentaron, para bien o para mal. Ya obtuvieron los resultados y ahora deben evaluar que harán con esto. Y eso es lo clave, pues les da un escenario para la evaluación *que antes no existía*, ya que estaba marcado por la PSU y la influencia de esta en sus decisiones a futuro.

Ahora que ya la enfrentaron, pueden verla con mayor distancia, con una mirada más contemplativa. Al reflexionar sobre lo que fue 4° medio, ven que todos los esfuerzos podrían habérselos tomado con más calma. Tanto como si se dieron cuenta de que les hubiera servido tomarse un año, como si la decisión de entrar a la universidad de inmediato fue acertada; todos coinciden en que se estaban exigiendo y buscaban rendimiento más allá de sus capacidades. Y esto se debe a que, desde muy pequeños, pensaron y armaron sus trayectorias en función del ingreso a la Educación Superior debido al proyecto familiar.

“(…) porque el año pasado como que fue como super estresante porque...tenía como una idea como desde...8° de lo que quería estudiar, o sea...desde 8° y como que...a lo largo de los años como que esa idea se fue cayendo, y justo en 4° medio como que...me vino como la desesperación y como que nunca había pensado en una carrera práctica...asi que dije asi como ya...voy a darle, no...se se que le voy a poner empeño, asi que no tengo por qué preocuparme (...) porque yo decía asi como...o sea, voy a trabajar fuerte para conseguir un objetivo, no lo tengo ahora, pero una vez que lo tenga yaaa va a estar listo” (E12, particular, carrera no tradicional)

“Que de lo que más me arrepiento, es 4° con preu. No, es que es horrible. Es horrible. De verdad la pasé mal, en ese sentido (...) no se lo recomendaría a nadie. Si le tienen la posibilidad de tomarse un año y después hacer preu, que lo hagan. No hay apuro, la verdad. Yo quería estudiar altiro como pa’... como por despecho mío de sacar la carrera, trabajar (...) Me imaginaba sí, ¿qué pasaba si me ponía en la peor posición de que ya, si hacía el preu el próximo año, y me iba peor que el año pasado? Entonces, claro es como... se gastó toda esa plata... no... por eso pensé en hacerlo altiro”. (E2, municipal, carrera tradicional)

Junto con estas reflexiones, viene la **evaluación de sus trayectorias**, y la pertinencia de las decisiones que tomaron. Así, los 2 temas que se plantean en este período de evaluación refieren al tema de tomarse un año, y la elección de la carrera. Quiénes entraron a estudiar de inmediato, ven como positiva esta elección. Aluden a que uno a veces puede atrasarse en la carrera o que **tomarse un año** es para quiénes no alcanzaron el puntaje, por lo que no sabrían que hacer. Pero sin duda, también existió cierto temor inicial ante el cambio que supone transitar del colegio a la universidad.

“eh... yo creo que igual... es la decisión, por lo menos para mí, la decisión correcta, porque... igual la carrera no es como larga, pero uno igual se puede ir atrasando , entonces, “yo creo que, si me hubiera tomado un año, en un preu, no sé qué estaría haciendo como en el año completo”, porque generalmente gente que se toma un año es porque quiere subir su puntaje pa’ alcanzar otra cosa...entonces... si yo no hubiera tenido como que estudiar para subir eso y no hubiera tenido que hacer nada, entonces hubiera sido como... no sé si perdido, pero... hubiera sido como un año... que no hubiera aprovechado tanto como si hubiera entrado a la u” (E9, particular, carrera tradicional)

“hubo un rato que...pensé que... me... como que pude haber congelado, porque... realmente como que me sentía muy niña (...) hasta ahora, yo creo que digo “puede ser, pero... ya, ya estoy terminando el semestre, después voy a terminas el año; noo, para qué”. Igual voy bien en todo, así que... yo encuentro que... al principio pudo haber sido darme un año, pero ya no” (E11, particular, carrera no tradicional)

“pero, así como cuando me fui a matricular, como que sentí la presión de que “uh, de verdad voy a ir a... a la universidad” (...) yo creo que hasta el día de hoy como que no... no lo creo. Como que... fue un cambio muy grande de estar en un colegio chiquitito, a una universidad donde con suerte me sé la uni, o sea, los nombres de... con los que voy a clase (...) al principio sentí que era muy distinto, pero, en realidad, todo lo distinto que hay, me gusta que pueda como... ser más libre, que haya más personas con mis pensamientos... y... cosas así (...) en mi colegio, como ya... dije anteriormente, era todo muy conservador, acá es... al revés” (E11, particular, carrera no tradicional)

En el caso de quiénes no ingresaron a la universidad y decidieron tomarse el año, también ven como positiva esta decisión. Pues si bien existe un sentimiento de frustración por no lograrlo al primer intento, saben que es lo que deben hacer para alcanzar el puntaje deseado. Por ende, esta decisión se guía por lo instrumental.

“que...por lo menos en matemática es un logro, y...pucha igual estoy contenta...igual me da lata no haber entrado a la universidad altiro porque yo sabía lo que quería, pero que vaya subiendo los puntajes.....me parece bien , me parece que fu....creo que finalmente fue la mejor decisión (...) en principio era un poco frustrante, porque aparte ...habían compañeros míos que tenían NEM mucho más bajo que yo, y les iba mucho peor que a mí y entraron igual a la universidad, y eran de eso que....uno nunca se espera que entraran” (E10, particular, carrera tradicional).

“(...) o sea podría estar estudiando...y cosas así, pero...tampoco siento que fue una mala decisión (...) de pronto nos dijeron, claro...algunos se sienten como muy mal porque...ese vacío es como que te dicen, es porque tenis que salir del colegio y a la universidad, altiro, y de pronto nos decían...’noo no necesariamente tiene que ser así, hay gente que entra como a los 21’, creo que...me dijeron incluso que por el promedio esta por ahí” (E6, subvencionado, carrera tradicional).

Por otra parte, tanto de quiénes ingresaron a la universidad como quiénes deciden tomarse el año, existe una evaluación en torno a la **carrera elegida**. Para quiénes se tomaron el año, aún no hay certezas sobre la carrera, y admiten que pueden cambiar de opción. Y para quiénes sí entraron; así como en el período anterior a la PSU, la preocupación estaba enfocada en el no ser capaz de decidir qué carrera quieren, ahora, posterior a la PSU, el tema es la certeza, o no, de que eligieron bien. Y en general, la mayoría señala estar conforme con la carrera hasta el momento.²⁵

“eh... si me siento bien, porque como es algo que “siempre... tuve como pensado”, no es como que fuera una decisión así de último minuto (...) estoy conforme y... a medida que he tenido más ramos y más cosas... o nos han llevado como a charlas o cosas así, siento que... tome la decisión correcta (...) no me he cuestionado por decirlo, así como “no debí haber entrado acá” o... “me gustaría estudiar otra cosa” (...) entonces yo creo que ha sido... para bueno. Fue la decisión correcta.” (E9, particular, carrera tradicional)

“no... como que nunca me lo he dudado, así como... “oh, ¿está será mi carrera de verdad?”,

²⁵ La segunda entrevista, de evaluación, se desarrolló hacia finales del 1° semestre del 1° año de la carrera.

no, nunca se me ha venido a la mente eso. Tecnología Médica es una carrera que yo sé que igual se gana bien (...) y que es una carrera que me gusta. Entonces, aparte de que se... esté... conforme con lo que estoy trabajando, sé que voy a ganar bien. Entonces... como cualquier otra persona, necesita plata para conseguir muchas cosas; tener una familia igual, conlleva trabajar” (E2, municipal, carrera tradicional)

“sí dudé. Como que dije, eh... “a lo mejor esto no va a ser lo mío, y me voy a salir como a los dos meses” (...) como que se fue disipando a medida que iba viendo las clases y que me gustaba lo que decían... pero igual, sigue como... de repente ese bichito de... “¿y si me cambio?, “¿y si esto no es para mí?” (...) es como... la inseguridad de no ser tan buena en lo que... tenga que hacer (...) que... no... no pueda trabajar con los niños que... ocurra algo malo” (E11, particular, carrera no tradicional)

De esta forma, en este período posterior a la PSU, existe una toma de conciencia con respecto a la institucionalización y el proyecto familiar, y todas las acciones de carácter más instrumental que realizaron previo a la PSU. En esta etapa de evaluación, logran observar la autonomía que tienen con respecto a su futuro, evaluar las decisiones que tomaron en torno a entrar a estudiar de inmediato y la carrera elegida; esto les permite elaborar nuevos significados con respecto a sus trayectorias educativas.

“(...) no sé si me gustaría como dedicarme en la vida....bueno igual llevo como un año entonces como que todavía no se ni que se hace en la carrera...como que con cuea hemos escrito como....un titular y una hoja (...) no sé, como que todavía no me puedo....ver así como...es que eso, yo creo como que todo es muy en contraste con.....siento que hay gente como demasiado intensa....como con la vola así como del periodismo entonces” (E3, municipal, carrera no tradicional)

Pues, hasta antes de la PSU, estas decisiones estaban vinculadas a la idea de que debían tomar la elección correcta, porque sería algo que harían por el resto de su vida.

no, o sea...también estuve mucho tiempo con gastronomía y me encanta cocinar, de verdad que me encanta, pero tampoco lo veo haciendo por el resto de mi vida (E8, subvencionado, carrera no tradicional)

pero como que me carga esa cuestión de que al finalcomo que tengai que sacar una carrera y dedicarte a eso toda tu vida, como que lo encuentro súper longi, porque al final como que te, es como claroponte si estudiara derecho, como que tenga que estar toda mi vida así como....estudiando derecho o en vola sacai más cosas que tenga que ver con la carrera, y al final vai construyendo una pirámide pero a base de una sola cosa. Entonces como que me carga eso. (E3, municipal, carrera no tradicional)

Pero con esta autonomía que trae consigo el período posterior a la PSU, y las reflexiones sobre sus trayectorias a futuro, se da la posibilidad de que puedan proyectarse a futuro con aquello que estudian. Sin sentir temor a que fracase el proyecto familiar. Pues ya rindieron la PSU y ya obtuvieron su puntaje, y a partir de este, tomaron decisiones.

“sí po, pero es más en el sentido de que no me veo tanto....o sea como que eso, que veo a

mis compañeras así como...no se una habla, hablé con una loca y como que lo único que quiere es triunfar en la carrera así...y ser periodista y...dedicarse a eso y como que en realidad su vida gira entorno a ser periodista, entonces igual...o sea yo creo que son este tipo de gente que se identifica con lo que estudia, yo lo veo más como...algo bacán si como...quizás una herramienta, como que si he aprendido cosas que me van a servir en la vida, pero...no sé si...pueda estar toda mi vida así identificándome como periodista” (E3, municipal, carrera no tradicional)

“yo pienso...después de probar como lo que es la u siento que igual podría después de estudiar diseño de repente meterme a estudiar psicología, pero más como...por satisfacción personal” (E7, subvencionado, carrera no tradicional)

Estos nuevos significados con respecto a sus trayectorias a futuro, no solo dan cuenta de la autonomía que las y los estudiantes adquieren. También plantean los elementos propios del período previo a la PSU. Más allá de la familia y las lógicas de carácter instrumental y afectivo que introducen, la escuela como espacio de orientación y reflexión a esta toma de decisiones y trayectorias futuras- por medio de la orientación vocacional- también introduce ambas racionalidades. Esta narrativa en torno a la orientación vocacional emerge solo en este período posterior a la PSU, pues en el período previo todo se trata del proyecto familiar y los esfuerzos individuales que deben hacer. Pero con esta evaluación post PSU, observan que la idea de elegir por vocación, el prestigio de carreras y universidades tradicionales, e incluso la idea de que la elección es de por vida, se expresan y refuerzan en el modelo de orientación vocacional. Y los nuevos significados que las y los estudiantes les otorgan a sus trayectorias, surgen desde este mismo concepto de la vocación. Esto es lo que se discute en el siguiente apartado

4.2 La orientación vocacional que refuerza la institucionalización

La orientación vocacional es el modelo de orientación y apoyo que ofrece la escuela, a los procesos de reflexión y definición del proyecto de vida. Por ende, forma parte del proceso educativo. De acuerdo a Bohoslavsky (1971) la orientación vocacional es parte de la profesión de psicólogos y psicólogas. Tiene un enfoque clínico, en donde se apoya aquel momento de la vida de las personas, en que deben evaluar y tomar decisiones “por lo general el pasaje de un ciclo educativo a otro” (Bohoslavsky, 1971, p.14). El concepto como tal tiene sus comienzos en el siglo XX. Frank Parsons, creó una oficina de orientación vocacional²⁶ para jóvenes trabajadores que no tenían claro qué pasos seguir tras haber acabado el colegio. El objetivo, era aconsejar y orientar, pero no buscaba decidir por ellos, sino ayudarlos- con un método científico riguroso- a investigar sobre distintos empleos. Esto con el fin de que pudieran llegar a sus propias conclusiones con respecto a su futuro²⁷. Los principios de la orientación vocacional propuesta por Parsons, se enfocaban en resolver la indecisión vocacional a partir del conocimiento sobre sí mismo, sus aptitudes, habilidades, ambiciones, recursos y

²⁶ Vocation bureau originalmente.

²⁷ Para él era sumamente importante mantener un enfoque de información, inspiración cooperación, haciendo de estos, su lema de trabajo

limitaciones, y las relaciones de estos elementos con las condiciones de éxito en diferentes industrias. (Parsons, 1909).

Sin embargo, los orígenes de la orientación vocacional han marcado pauta en cuanto a la relación entre educación y trabajo. De acuerdo a Rascovan (2004) “la orientación vocacional surgió, aunque nos cueste admitirlo, de la mano de la sección profesional, variante elegante y científica de control social” (p.7). Para Parsons un trabajador que está en equilibrio con sus aptitudes, habilidades e intereses, es más eficiente al momento de trabajar, por lo que el nivel de productividad de la industria es mayor; y a su vez, trae mayores beneficios para el trabajador, pues su remuneración también es mejor. Así, era necesaria “toda una ingeniería psicológica que garantizara que el hombre justo ocupara el lugar justo”. (Rascovan, 2004, p.7), ya que las empresas necesitaban optimizar sus recursos humanos.

De acuerdo a esto, Naville (1975) plantea que las decisiones no recaen en la historia personal e intereses del estudiante, ni menos en el azar de sentir esta llamada a realizar algo, sino que en “la estructura y el nivel técnico de la sociedad en cuyo seno se ejerce la actividad de los individuos y de las clases” (p.15). Para él, la orientación profesional dirigida a aquellos y aquellas estudiantes que salen del colegio y están tomando una decisión, la cual influirá a posterior en su ingreso al mundo laboral, está condicionada por los propios intereses de las clases dirigentes. Pues esta orientación basada en evaluación de habilidades y aptitudes, deseos e intereses de cada sujeto, está determinada por circunstancias colectivas “que imponen la aparición de dichas aptitudes” (p.23). Es por esto que el autor vincula la orientación profesional a la selección de personal, rechazando esta idea de que la orientación les permitirá descubrir su vocación; es afín al perfil de trabajador que sea necesario. Esto se inserta dentro de lo que señala Collins (1979), en donde existen diferencias entre los trabajadores socializados en la cultura de la elite y los que no. Quiénes pertenecen a este grupo, son destinados a puesto de mayor poder gracias a sus redes de contacto y títulos prestigiosos, dejando de lado el nivel de capacitación y habilidades técnicas que puedan tener.

Ante estos cuestionamientos, es relevante señalar que el desarrollo de la orientación vocacional ha tenido un camino difícil. El método de trabajo clásico señala como principal instrumento de exploración de interés y habilidades a la entrevista, pues busca orientar haciendo partícipe al estudiante de la situación que enfrenta, para que así pueda tomar una decisión responsable. En este sentido, no se toma un rol directivo, sino que se le aconseja, de acuerdo a cada estudiante. La clave es pasar de un “*cuanto* puntaje tiene y *que* elige a *quien* es y *cómo* elige” (Bohoslavsky, 1971, p.16). Y para el autor, quién acude a orientación vocacional “demuestra estar preocupado por su *persona* en relación con su *futuro*” (Bohoslavsky, 1971, p.37), pues entiende que se encuentra en una etapa de cambios tras salir del colegio, que los lleva a cuestionarse *quien ser*, y *quien no ser*, y que implica reflexionar y tomar decisiones importantes en torno al tema.

Cuando el adolescente se preocupa solo por el qué-hacer, el psicólogo debería restituirle la parte de la realidad que esté escamoteada. Tendrá que mostrarle qué forma de ser elige o quiere elegir. Y cuando se preocupa solo por el qué cosa ser, tendrá que mostrarle qué

relación tiene el quehacer concreto con ese modo de ser que se propone asumir. (Bohoslavsky, 1971, p.42)

El verdadero foco de la orientación vocacional es la pregunta en torno a quien quiere llegar a ser el estudiante, entendiéndolo bajo el concepto de adolescencia que atraviesa, la cual es una etapa de “crisis, transición, adaptación y ajuste” (p.43). En esta el estudiante busca distintos métodos de adaptación en el tránsito de la infancia a la adultez. Uno de estos métodos es el estudio y trabajo, pues se entiende como medio para acceder a roles sociales adultos.

Sin embargo, en un mundo que cambia constantemente, para Rivas (2007), la premisa en torno a la orientación vocacional como un proceso de socialización para la vida adulta, y como mecanismo de preparación para el trabajo, hoy es irrelevante. Pues la elección de una profesión, de acuerdo a Andaur et al. (2009) constituye un *proceso permanente a lo largo de la vida*. En este sentido, “las fases de especialización profesional, de formación profesional continua, de actualización de competencias laborales, de cambio de puesto de trabajo, períodos de cesantía, se hallan siempre unidas a procesos de toma de decisión, que precisan una asesoría competente mediante información buena y actualizada” (p.2).

Por ende, en la discusión en torno al rol que la orientación vocacional debe tener hoy, el desafío es apoyar y formar a las y los estudiantes para que sean capaces de gestionar su futuro profesional de forma autónoma, desde una temprana edad. (Andaur et al., 2009). Y que esto pueda atravesar todos los cambios que puedan suceder a futuro. Por esto, esta información y orientación en torno a lo profesional, que conocemos como orientación vocacional, debe informar sobre “las diversas posibilidades escolares y profesionales de formación inicial o continua, sobre las posibilidades de estudio y sobre perspectivas actuales y futuras de empleo, en general informar sobre el mercado del trabajo. Relacionando esta información con el contexto, condiciones, intereses y capacidades de la persona en busca de orientación”. (Andaur et al., 2009, p.3). Sin embargo, como se plantea en el siguiente apartado, en la práctica el rol de la orientación vocacional no va en esta línea. Y es una conclusión a la que las y los estudiantes llegan solo en el período posterior a la PSU.

4.2.1 El programa de orientación vocacional en Chile

Al situar el mecanismo de orientación vocacional en Chile, es necesario señalar que no existen lineamientos claros en torno a este. El programa de orientación en Chile, se enmarca dentro de los lineamientos y directrices de la una circular del MINEDUC (1991). Esta señala que “la política educacional del gobierno tiene como base una concepción humanista del mundo, que considera al hombre como ser trascendente, que tiene su propia espiritualidad y que necesita educarse para desarrollar sus inclinaciones o vocación” (p.1). De acuerdo a esto, se entiende que la orientación es parte del proceso educativo, y por tanto “facilita y apoya el proceso de búsqueda y reformulación permanente del proyecto de vida del alumno en sus dimensiones personal y social” (p.1). Así uno de los objetivos de orientación es apoyar a los alumnos la definición de su proyecto de vida. Y cada unidad educativa tiene libertad para definir y elaborar

su programa, aunque el MINEDUC señala ciertas propuestas de tema. Una de estas es: vocación humana, su descubrimiento, aceptación y seguimiento.

En las bases curriculares del MINEDUC, no existen referencias específicas a la orientación vocacional como tal. Sí existe un portal del MINEDUC (Mi futuro), en el que se entrega información relativa a lo vocacional. En este se indica que la vocación es “la posibilidad de ser felices además de exitosos con la elección tomada” (Mi futuro, s.f). También señalan que la vocación es algo que está dentro de cada uno, “como un llamado de lo que para ti es esencial” (Mi futuro, s.f). Y que cuando conoce su vocación, el camino es relativamente más fácil, porque uno sabe hacia donde ir. “No se trata ya de entrar a tal carrera en tal institución, sino de tener varios caminos posibles para hacer realidad tu vocación” (Mi futuro, s.f). De esta forma, la búsqueda de la vocación surge como un tema importante dentro del asesoramiento vocacional.

Ante la falta de una política clara en torno a la orientación vocacional en Chile, el programa queda a criterio de cada colegio. Ante esto, Sepúlveda & Valdebenito (2019) investigaron modalidades de gestión institucional y prácticas de liderazgo directivo, y señalan que uno de los ámbitos que tiene menos injerencia institucional es el proceso de elección vocacional. Señalan que existen débiles intentos por hacer frente al tema. En general, existe una lógica basada en la elección individual ante el débil soporte institucional, para “informar y orientar adecuadamente a las y los estudiantes en una decisión que resulta muy relevante para su proyección futura” (2019, p.210). El liderazgo institucional, en cuanto al programa de orientación, recae en los respectivos jefes UTP y el equipo que los acompaña. Dentro de este equipo, encontramos a las y los encargados de orientación. Rivas (2007) señala la carencia de una formación específica en torno a lo vocacional, dando cuenta de que son diversas profesiones las que tienen la opción de cumplir con este rol (psicología, pedagogía, psicopedagogía).

La literatura en torno a los orientadores/as (Araya Krstulovic, 2003; Villalobos, Baquedano, Melo & Pérez, 2011; Guerra & Suazo, 2011; Lagos & Palacios, 2008 Geoffroy, 2009) llega al consenso de que sus labores no están definidas con claridad. Las principales funciones se vinculan a la planificación, asistencia y supervisión del ramo de orientación en todos sus niveles (Guerra & Suazo, 2011). Por ejemplo, el desarrollo de actividades lectivas para las horas de consejo de curso, actividades curriculares y extraprogramáticas o la formación de centro de alumnos.

En teoría, el orientador u orientadora es el encargado de desarrollar un proceso de orientación, de acuerdo a los planes educativos, que busca entregar “un apoyo específico al desarrollo personal de las y los estudiantes en el marco de los objetivos generales de la educación” (Lagos & Palacios, 2008, p.209). En este sentido, el orientador/a no se encuentra completamente integrado en la comunidad educativa, y se le adjudican “una variedad y abundancia de funciones y tareas” (Villalobos et al., 2011, p.49). Su trabajo está cargado de críticas, ya que se asume que esta figura tiene “un saber capaz de predecir el futuro, y a la que, a la manera de un oráculo, se debe obedecer” (p.149). Esto se debe a que los procesos de aprendizaje y orientación en la escuela, no involucran un proceso de participación activa. Por lo que las y los

estudiantes se encuentran enajenados, en una posición receptiva, en donde es el orientador el encargado de guiar sus decisiones. Para este autor, existen similitudes entre el orientador y la figura del chamán, pues los test que aplica, son los nuevos instrumentos para decirle al sujeto, aquello que desconoce de sí mismo y su historia. (Araya Krstulovic, 2003).

Dentro de la enseñanza media, los orientadores se enfocan específicamente en la parte vocacional-profesional. De acuerdo a Villalobos et al. (2011), tiene como objetivo apoyar una toma de decisiones pertinente y racional “según sus expectativas y necesidades, que estén informados y que tengan una visión amplia de los costos, las implicancias y los posibles resultados de tales decisiones” (p.209). En función de esto, el orientador u orientadora, es el responsable de que los estudiantes elijan y tomen decisiones, considerando las expectativas de su entorno, y la oferta del mercado (Lagos &Palacios, 2008). Pero muchas veces este trabajo que implica “acompañar, informar y asesorar a los estudiantes” (p.210), se limita a la entrega de información de carácter instrumental.

Esta falta de claridad en el rol del orientador/a no es otra cosa que la falta de claridad y lineamientos en torno a la orientación vocacional en Chile. Aunque han existido esfuerzos por articular el tema, estos no han sido suficientes. En el año 2003, el Consejo de Educación Superior (CSE), realizó el trabajo de establecer un nexo directo con establecimientos de educación secundaria y los respectivos orientadores/as, con el fin de formar una Red Nacional de Orientadores. Esto significó un gran hito, considerando el contexto de autonomía que cada uno tiene. Con la base de datos que elaboraron, lograron hacer circular un documento sobre orientación vocacional (Geoffroy, 2009). Y posterior a esto, se establecieron vínculos con la línea de orientación vocacional de Chile califica, un programa del Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE), que buscaba mejorar la formación general y competencias de empleabilidad de la población activa del país con más bajos niveles de alfabetismo. Además de mejorar la calidad, pertinencia y articulación de la formación técnica en todos sus niveles y desarrollar un sistema articulado de educación y capacitación permanente. Este programa gestionó redes locales entre orientadores, y puso de manifiesto, la falta de claridad en torno a los contenidos de la orientación vocacional en los colegios.

La ausencia de una normativa clara, la multiplicidad de labores y las precariedades propias de los establecimientos que operan en contextos de carencias, impactan de manera importante en la efectividad de la orientación vocacional; factores que, en conjunto, ayudarían a explicar por qué las tareas específicas de orientación vocacional se ven desplazadas a momentos puntuales del calendario escolar, como la inscripción en pruebas de selección nacional o las postulaciones. (Geoffroy, 2009, p.289)

Ante esto, el consenso general entre los entrevistados/as, es que el apoyo del colegio en la toma de decisiones es muy bajo. En sus mismas narrativas, durante el período previo a la PSU, la orientación vocacional es casi inexistente. Esto explica la decisión de mostrarlo hacia el final de esta memoria. Sobre la elección de carrera, el mecanismo de orientación que se realiza, recae en test vocacionales, que miden habilidades e intereses. Y en cuanto a la entrega de información, remite a información más técnica sobre el proceso de ingreso a la Educación

Superior. La orientación, en este sentido, *refuerza la racionalidad instrumental en esta toma de decisiones*. Entrega información sobre carreras tradicionales, universidades, empleabilidad. Y se parte de la base de que van a estudiar una carrera universitaria, dada la institucionalización del título.

“en el colegio como que...el apoyo que te dan es como...como que nos hicieron un test vocacional en 3° medio, y...como que tampoco fue muy útil, como que solo decía las áreas en las que...te destacabas más, que es como algo un análisis, que uno se podría hacer uno mismo...y que saldría muy fácil” (E12, particular, carrera no tradicional)

En este sentido, señalan que la orientación y apoyo que entregan es algo que ellos podrían hacer por su cuenta, dotando a este mecanismo de orientación, de una total irrelevancia. Simplemente *no aporta a la toma de decisiones*. En particular, señalan que donde más necesitan apoyo es en lo emocional, pues salir del colegio significa una pregunta en torno al futuro. Y las decisiones que tomen, influirán en este de forma significativa. Y ante esto, no hay apoyo. No existe un espacio de contención a esta toma de decisiones que carga con el peso de ser elecciones que, de acuerdo a la misma orientación vocacional, son para toda la vida.

“(...) solo le falta apoyo emocional así como...y en vola ayudarte como un poco a decidir, porque igual es como difícil po, ¿cuánto años tenis? como 18...con cuea se dónde estoy parada, entonces...si, no me siento como...bueno no sé si en 1 año más me sentiría preparada, pero...como que igual es como difícil pararte en algo y decir así como...ya voy a postular a esto pa hacer esto”. (E3, municipal, carrera no tradicional)

Los datos señalan que no existe un espacio de reflexión en cuanto al futuro y los deseos, sueños y metas que tienen sobre este. Pero en la orientación vocacional sí se expresan orientaciones específicas. Por un lado, la orientación vocacional en la escuela refuerza ciertos imaginarios en torno a universidades y carreras tradicionales, es decir, refuerza la institucionalización del título universitario y las orientaciones de carácter instrumental en esta toma de decisiones. En este sentido, la orientación vocacional entrega información relativa a las carreras mejor pagadas, aplica test vocacionales para explorar intereses y habilidades, para luego orientarlos de una forma instrumental. Entrar a una carrera bien pagada en una universidad tradicional, porque así podrán acceder a mejores oportunidades. La orientación vocacional refuerza una racionalidad instrumental en la toma de decisiones. Que se condice con las ideas en torno a la institucionalización de la vida, donde las trayectorias de los sujetos siguen cursos predecibles, estáticos.

“siempre es que medicina, que derecho, que ingeniería ...especialmente ingeniería, y siempre sale en las típicas listas de las carreras mejor pagadas...y que lo encuentro una ridiculez porque nos dicen, estudien algo por vocación, no por dinero, y nos muestran eso, eso es traumante” (mujer, subvencionado, carrera no tradicional)

“sí, siempre llevaban a personas...pero...era como lo típico. Era...ya, la...la que estudia derecho, la que estudia medicina, psicología, arquitectura, y uno que otro de ingeniería, pero... hasta ahí no más llegaba”. (E11, particular, carrera no tradicional)

“(...) no sé más encima teníamos un profe que siempre nos decía que (...) entre uno de la Chile y uno de universidad privada, siempre iban a escoger al de la Chile , porque venía de la Chile no más (...) al final como que uno le meten eso, más que uno saberlo, porque al final...no lo...uno no lo sabe si no has estado en una privada, no has estado... [se ríe] entonces como que no sabís po” (E3, municipal, carrera no tradicional)

Pero también, por otra parte, es posible vislumbrar que la orientación vocacional introduce ciertas ideas en torno a la vocación como elemento orientador para elegir una carrera. E introduce así una **racionalidad afectiva**, pues vocación es aquello que les apasiona, que les gusta. Aquello que pueden hacer toda su vida. Aunque las y los estudiantes solo logran identificar la presencia de este concepto durante el período posterior a la PSU. Esto debido a que es un concepto cargado de afectividad, y esto no es fácil de ver antes de la prueba.

“eh... en el liceo... siempre en... enseñaban el tema de elegir una carrera, y trabajar por vocación, y bueno, explicaban lo que era la vocación y todo el tema” (E2, municipal, carrera tradicional)

De esta forma, la escuela introduce ambas racionalidades al igual que la familia. Por un lado, el imaginario en torno al título universitario y las universidades tradicionales orienta hacia lo instrumental, hacia lo que las y los estudiantes tienen que hacer para poder vivir bien. Esta, refuerza y pautea estas ideas de carácter más instrumental en torno al valor del título universitario. Que si bien sabemos, este es muy significativo en el camino a la independencia económica; relega toda la dimensión afectiva con respecto a lo que uno quiere para su futuro, en pos de los imaginarios establecidos en torno al prestigio y la distinción social. Potencia la orientación hacia la racionalidad instrumental de la toma de decisiones, porque la individualización implica una dependencia del mercado en todos los aspectos de la vida (Beck, 1998). Lo cual se refuerza por medio de la orientación vocacional, pues asesora a partir de las carreras mejor pagadas, o las universidades más prestigiosas de las que deben egresar. Pero al mismo tiempo, los asesoran en bases a sus intereses y habilidades. Los apoyan e incitan a que *estudien por vocación*, lo que les apasiona, y por ende, lo afectivo. Pero ojalá sea una *carrera tradicional, prestigiosa*. Y que ojalá *no se arrepientan*, no se equivoquen.

Esta situación está dada porque la institucionalización del curso de la vida todo lo pautea. Y de acuerdo a esta, la elección de la carrera no es cualquier elección. Es una elección que definirá el curso de sus vidas, de su futuro. Es una decisión para toda la vida. Por ende, tiene que ser su verdadera vocación. Ante esto, parece ser que las orientaciones instrumentales no son compatibles con las afectivas. Existe una situación de doble vínculo en esta toma de decisiones. Esta situación supone una forma de combate, en donde la experiencia de cada individuo está marcada por una secuencia en la que la experiencia será seguida de castigo, y el individuo comenzará a comportarse como si siempre hubiera castigo. (Bateson, 1972). Así, si se guían por lo instrumental, puede ser que no sea la decisión que les acomode o les entregue alegría. Pero si se guían por lo afectivo, puede ser que se no cumplan con los mandatos sociales y pierdan prestigio, y no alejen del todo el miedo a la precarización de la vida. Se les plantea una situación de doble vínculo, en donde habrá un castigo en cualquiera de las 2 opciones que tomen. Es un conflicto que deben resolver.

4.3 La vocación como espacio de resignificación de las decisiones

La toma de decisiones y las reflexiones sobre el futuro, se movilizan por el deseo de independencia económica, que a su vez, es el miedo a la miseria y precarización de la vida. Y el mecanismo para alcanzar este deseo de independencia, es por medio de la educación. Esta toma de decisiones expresa tanto una racionalidad instrumental como afectiva. Ambas racionalidades, parecen ser incompatibles durante el período previo a la PSU. Así lo plantean la familia y la escuela, entregando mensajes contradictorios sobre que orientación seguir para tomar decisiones. Por un lado, lo instrumental se vive por medio del proyecto familiar de ingreso a la universidad y el desafío de ingresar a una universidad tradicional y obtener ese título; pues es un marcador de prestigio y distinción social. Además de las ventajas en torno a un mayor ingreso socioeconómico y mayor estabilidad económica. Las y los estudiantes y sus familias saben esto; por ende, orientan sus acciones y decisiones de una forma instrumental, en donde hacen esfuerzos para que se alcance el puntaje PSU necesario para ingresar a una universidad tradicional. La familia conoce las implicancias de esto, esperan el éxito de este proyecto familiar; por ende, se involucran de forma directa en la toma de decisiones durante este período previo. Señalan lo importante de orientarse hacia lo instrumental. Por otro lado, lo afectivo se expresa a través de las emociones y sentimiento que surgen en el proceso. El miedo a vivir una vida precarizada, las preocupaciones por el fracaso del proyecto, las dudas sobre la elección de carrera, la insistencia en que no se equivoquen. Todos son asuntos que desbordan afecto.

Así como la familia involucra ambas racionalidades, la escuela también lo hace. Por medio de la orientación vocacional. Pues el escaso apoyo que entrega a esta toma de decisiones, lo hace por medio de las concepciones en torno a la importancia de escoger bien la universidad y carrera. Pero al mismo tiempo, señala lo importante de estudiar por vocación, aquello que gusta, que apasiona. Así, para las y los estudiantes, parece ser que lo instrumental y lo afectivo son incompatibles, y deben escoger. Pero como ya vimos, el período posterior a la PSU trae consigo mayor autonomía de las y los estudiantes, y una evaluación en torno a sus decisiones y los significados que le dan a sus trayectorias educativas a futuro. Y esto lo realizan por medio de la vocación como aquello que les gusta.

4.3.1 El derrumbe de la vocación como modelo de vida

Dentro de la institucionalización del título universitario, la elección de carrera es la que mayor autonomía tiene, pues involucra ambas racionalidades. La orientación vocacional que plantea la escuela, instala ambas racionalidades por medio de dos tipos de orientaciones para la elección de la carrera: la elección por prestigio y la elección por vocación. Por una parte, la elección por prestigio señala que existen ciertas carreras que otorgan una posición social mucho más ventajosa. En tanto que la elección por vocación señala que es esta la que debe orientar la elección, entendiendo vocación como aquello que les llama.

En primer lugar, la **elección de carrera en base al prestigio** se vincula a lo trabajado en el *capítulo II*. La idea de carrera o universidad tradicional, se inserta dentro de una

institucionalización del título universitario como proveedor de prestigio. Tener un título de una carrera tradicional, implica mayor distinción social pues está situado en una cultura de elite (Collins, 1979). De esta forma, el aspecto más instrumental en la elección de la carrera se relaciona con estos imaginarios en torno a los privilegios de estudiar ciertas carreras. Las carreras que acá se señalan como tradicionales tienen puntajes de corte más alto, en torno a los 680 o 700 puntos hacia arriba. Y entendiendo que el puntaje PSU es una barrera, que segrega en torno al origen socioeconómico, alcanzar este puntaje para estudiar una de estas carreras en una universidad tradicional, no siempre es posible. Pese a todos los esfuerzos que hagan previo a la PSU.

El imaginario en torno a las carreras tradicionales se construye en torno a este puntaje. Al ser puntajes más altos, se piensa que son carreras más difíciles de estudiar; pero en realidad, son carreras más selectivas, en donde existe mayor desigualdad en los ingresos por origen socioeconómico. Tal como lo hace la PSU. A este tipo de carreras, se les distingue por su mayor prestigio y distinción social. Así, el ejemplo recurrente de esto es la carrera de medicina.

“(…) quería medicina, pero es muy porra para entrar a medicina, entonces va por enfermería, entonces... quiere hacerlo solo por la plata y porque la gente la va a mirar mejor po, por eso, a ella no le importa nada, solo quiere plata” (E8, subvencionado, carrera no tradicional)

“(…) yo siempre he sabido que no quiero estudiar como medicina, que necesita así como puntaje estratosférico (...) obviamente ser médico, ser ingeniero es como mucho más reconocido que... ser profe, que están super mirados en menos, o estudiar en la facultad humanista, así como estudiar arte, son como carreras que la gente no se toma como en serio, siendo que igual tienen como su complejidad y son importantes también, pero la gente como que las carreras tradicionales, así como abogados las tiende a mirar cómo más pa arriba, a pensar que la gente que las estudia es como más inteligente” (E1, municipal, carrera tradicional)

Y ante estas carreras más prestigiosas y selectivas, la **elección de carrera por vocación** se vincula a carreras menos valoradas; no son el mecanismo ideal para alcanzar la independencia económica. El ejemplo recurrente de estas carreras es pedagogía.

“(…) tengo un amigo que...quería en un momento...ser profesor de historia...porque le gustaba como mucho el tema y todo (...) pero ahora como que...terminó por elegir una carrera así como...creo que era derecho.... (...) es como...raro ese quiebre (...) está super desvalorizado ser profesor, de hecho, él decía Chile necesita buenos profesores (...) pero...como que inconscientemente decidió que se iba a meter a derecho” (E12, particular, carrera no tradicional)

Estas ideas en torno a las carreras tradicionales desprenden un vínculo directo entre el sueldo que se gana con el prestigio que tienen. *A mayor prestigio, mayores ingresos socioeconómicos.*

“con la plata porque la...carreras que tienen como más prestigio, son las que se gana más plata po, por ejemplo, los doctores, los abogados, los ingenieros, si, son como los que hacen más plata y tienen como más posibilidades de hacer más plata” (E8, subvencionado, carrera

tradicional)

“no porque así les mate (...) aprender del cuerpo humano (...) lo hacen porque claro, estudiar medicina como que te da un estatus, más encima que es como de las carreras al final...tradicional que no sé, como que entras a cualquier u y te va a ir bien porque eres médico (...) por ejemplo ya como la comparación más...así como un profesor con un médico, no creo que un médico sea más importante que un profesor ¿cachái? Tampoco digo que un profesor sea más importante que un médico, pero siento que al final se les valora más por la plata, más que por el trabajo que ejercen (...) no creo que la gente valore a un médico, así como oh claro el médico del consultorio es bacán porque está ahí atendiéndonos (...) es porque el loco gana plata y...es como carrera más cabezona, entonces claro el loco es inteligente, gana plata...es como más, como estereotipos de la gente” (E3, municipal, carrera no tradicional)

El carácter instrumental de estas carreras tradicionales, también muestra el carácter afectivo que tienen consigo aquellas carreras menos prestigiosas. Y el uso del concepto de vocación en la elección de la carrera, está mediado justamente por estas carreras. La orientación vocacional, en su apoyo a esta elección de las y los estudiantes, instala la idea de estudiar por vocación. Pues quienes tienen vocación de algo, *están habilitados para estudiar estas carreras menos prestigiosas*. Hasta ahora, poco se ha hablado de este concepto, pero lo cierto es que es el medio por el cual la orientación vocacional instala la idea de una racionalidad afectiva. El concepto de vocación involucra la idea de que es aquello que harán el resto de sus vidas, y por ende, es algo que gusta bastante. Sin embargo, esta idea otorga un carácter inmutable al concepto, que es necesario discutir. En su origen más puro, el concepto proviene del latín y alude a un llamado, que rápidamente fue asociado al destino y la religión católica. Se entiende como una vocación de servicio. De acuerdo a González Vila (2000), corresponde a una *llamada al estado sacerdotal*, en la cual se profesa esta vocación en una determinada congregación. La llamada a realizar algo, implica entonces un “estado y estilo de vida” (González Vila, 2000, p.49) determinado, y no actividades aisladas. Por ende, todo el proyecto de vida de la persona se arma en función de esta llamada.

Quien desempeña sus tareas con vocación encuentra en ellas el gozo superior de su propia realización personal y sin duda está en condiciones de ser más feliz que quien sólo actúa por móviles «extrínsecos» a su quehacer mismo. (González, Vila, 2000, p.50)

Aquellas actividades que uno realiza por vocación, aluden a la realización personal y el gozo superior. Por esto, se dice que quien tiene vocación, hace las cosas con amor y tiene una amplia disposición para ir “más allá de lo reglamentariamente exigible” (González, Vila, 2000, p.50), en cualquier profesión, trabajo o actividad. La vocación se plantea como un destino porque “toda persona es una vocación, un llamado para ser conforme a su naturaleza” (León, 2015, p.187). En esta línea, el concepto de vocación orienta las acciones de las personas, porque se entiende que la persona es una “respuesta a un proyecto inacabado, a una llamada que se le hace para que busque su plena realización como ser” (León, 2015, p.181), y la orientación educativa es el instrumento para que cada persona descubra su vocación, porque unifica los actos propios de cada persona, y define el lugar y deber de estos. (Ramos, 2014).

La idea de que deben estudiar una carrera por vocación, porque es algo que harán toda su vida, va en sintonía con esto.

Esta idea de vocación, se inserta dentro de lo que Dubet (2006) plantea como el programa institucional. En este, se asocian valores o principios a actividades y profesiones específicas que tienen correcta relación con la socialización de individuos. Así, podemos pensar en un profesor o enfermero, del que se dice que tiene vocación para eso, pues se le asocian una serie de habilidades y características que tienen que ver con su trabajo con los otros. Esta idea de la vocación asociada al trabajo, de esta forma, se plantea como un modelo ideal, en donde un profesional tiene vocación, es decir, adhiere a ciertos principios universales. Así, Dubet (2006) señala que “obedecemos a todos porque los suponemos capaces de olvidarse, sino de sacrificarse, entregados a una causa superior” (p.41)

No es casual que la vocación se use como concepto en la escuela y tenga sus orígenes en la religión. De acuerdo a Dubet (2006), la escuela se funda como una necesidad de la iglesia de extensión y conversión a su religión. Así, la estructura de este programa institucional se encuentra en esta fundación, pues la escuela también es un espacio moral, ya que “al igual que la Iglesia, está fuera del mundo, es moralmente cohesiva, es un santuario al abrigo de las divisiones de la vida social” (p.34). Y aunque la escuela se ha adaptado a los cambios a lo largo de la historia, esto no cambia el hecho de que su estructura se asienta sobre estas bases. De esta forma, el programa institucional se basa en valores, principios, creencias y más, que “van más allá de la evidencia de la tradición o de un mero principio de utilidad social” (Dubet, 2006, p.35).

En este sentido, la presencia del concepto de vocación en el modelo institucional de orientación a estudiantes se debe a que, en un primero momento, la vocación se imponía con creces; pues el profesionalismo se entendía como una encarnación de esta y su respectivo desarrollo técnico. Quién tiene vocación, desarrolla su trabajo de forma profesional de acuerdo a esta idea. Sin embargo, frente a este escenario, es importante señalar que *la vocación ya no tiene la posición privilegiada de la que gozaba antes*. Pues es “una forma de compromiso total que choca de lleno contra los valores de reflexividad, profesionalismo y de dominio sí” (Dubet, 2006, p.39) que predominan hoy en día. El carácter inmutable y divino del concepto, se distancia del carácter profesional que buscan dotarle quienes estudiaron por años para adquirir conocimientos, y posteriormente experiencia en el área.

Todo lo que el programa institucional estaba en condiciones de ligar y confundir se separa paulatinamente, haciendo aparecer lógicas de acción cada vez más autónomas, En ese contexto, no puede definirse el trabajo sobre los otros plenamente como una vocación y como un rol; como el trabajo ha perdido su unidad, la distancia entre el trabajo prescrito y el trabajo real se vuelve inevitable, sobre todo ‘funcional’. Por ende, es conveniente hablar de experiencia social más que de rol, pues es atribución del trabajador recomponer la unidad de su experiencia y, de ese modo, la del objeto de su trabajo. (Dubet, 2006, p.91).

De esta forma, la orientación vocacional legitima la vocación como un rol más que como experiencia social. La vocación como rol señala que un profesional debe tener una personalidad específica, una que se adecúe al trabajo con los otros, además de un fuerte sentido del compromiso para la organización en donde trabaja. Pero los cuestionamientos a la vocación y el programa institucional que la respaldan, se orientan en función de la profesión como una experiencia social, en donde tienen autonomía para decidir el objeto de su trabajo. El derrumbe de la vocación como modelo ideal y llamada en la vida, implica un nuevo entendimiento en torno al trabajo y las profesiones. Y en el caso de la toma de decisiones, este derrumbe comienza en el período posterior a la PSU.

4.3.2 Vocación es lo que me gusta hacer

La independencia económica es el objeto de deseo de las y los estudiantes. De acuerdo a Lordon (2013) el deseo orienta los comportamientos individuales, en tanto que los afectos, orientan estos comportamientos en una dirección y no otra. En ese sentido, trabaja el concepto de *conatus* para entenderlo como la fuerza de actividad genérica, que necesita un afecto para sentir el deseo de perseguir un determinado objeto. **Una afección es un encuentro**; es la pregunta por el ¿qué me ocurre?, en tanto que un afecto es a la vez la huella física y mental producida por la afección; es una pregunta en torno a ¿qué me produce? Así, después de las afecciones y afectos, “pronto vamos a *saber lo que sigue*: siguen los deseos, los esfuerzos, ir en pos de las fuentes y de la alegría y rechazar las causas de la tristeza”. (Lordon, 2013, p.162).

El proceso de toma de decisiones, tanto para estudiantes como para sus familias, comienza con la pregunta en torno a lo que ocurre. Para las familias, la pregunta es cómo quiero que mis hijos e hijas vivan este futuro, y para las y los estudiantes, es una pregunta en torno al futuro tras salir del colegio. El colegio se acaba y tengo que pensar en *cómo quiero vivir mi futuro*. Ante esta afección, se expresa el afecto por medio del miedo a vivir una vida precarizada, con inestabilidad económica, laboral, sin acceso a comodidades. Y lo que sigue, es el deseo de evitar esta precarización de la vida. Para las y los estudiantes, esto significa alcanzar la independencia económica, tener la posibilidad de vivir sin depender de la familia. En este sentido, son los afectos los que generan la acción, los que orientan el deseo en pos del título universitario para alcanzar la independencia económica.

“quizás es una pega muy buena o quizás es una pega que por lo menos te tenga estable, entonces claro una pega de una carrera de universidad si o si como que... te va a dar como para vivir por lo menos solo (...) entonces... claro pa mi es importante en ese sentido porque... claro me va a ayudar a vivir po en ese sentido si es que me voy a vivir solo, si quiero ir a vivirme con alguien” (E2, municipal, carrera tradicional)

Es este deseo el que moviliza la toma de decisiones. Y esta toma de decisiones expresa la racionalidad afectiva e instrumental. Es el miedo a la precarización de la vida lo que lleva a la familia a elaborar un proyecto para que hijos e hijas ingresen a la universidad y obtengan un título. Pero al mismo tiempo, es el conocimiento sobre el prestigio del título, lo que los lleva a la conclusión de que este es el principal mecanismo para alcanzar este deseo. Del mismo modo, las y los estudiantes desean la independencia; por eso, orientan sus esfuerzos a

preparar la PSU y mantener buenas notas durante la enseñanza media. Porque saben que necesitan el título de una universidad tradicional para poder conseguir la independencia. Porque la sociedad valora estos títulos, son marcadores de prestigio y distinción social. Y esto lo saben porque la escuela lo refuerza, por medio de la orientación vocacional. Al mismo tiempo que les señala que escojan en base a su vocación. De esta forma, durante el período previo a la PSU, las y los estudiantes se enfrentan a mensajes contradictorios. Saben que obtener un título de una universidad tradicional es necesario y para eso deben esforzarse, pero al mismo tiempo, saben que no pueden tomar decisiones sin considerar las afecciones y afectos que experimentan. El conflicto que supone esta aparente incompatibilidad de lo instrumental con lo afectivo, es resuelto por medio de la vocación y el nuevo significado que le otorgan a esta.

La autonomía presente en la elección de carrera implica que, pese a que deben si o si tener un título por la institucionalización de la vida y el miedo a la precarización de la vida, existen múltiples opciones sobre lo que pueden estudiar. Y aunque existe una racionalidad instrumental en torno al valor de ciertas carreras tradicionales por sobre otras, independiente de lo que estudien seguirán obteniendo las ventajas de tener un título. Para elegir, deben considerar sus propios intereses, o de otra forma, el estudio de esta carrera se vuelve insostenible pues son 5 o 6 años haciendo lo mismo.

Así, con el período de evaluación que viene tras rendir la PSU, las y los estudiantes reflexionan sobre la elección de carrera que hicieron. Y ya no piensan la carrera como una *elección trascendental*, como una vocación de por vida guiada por principios específicos. Las y los estudiantes piensan en la carrera como una *elección en torno a lo que gusta hacer*. Que puede ser, o no, aquello a lo que se dedicarán el resto de su vida. Lordon (2013) señala que los afectos que experimentan los individuos son el efecto de las estructuras a las que pertenecen estos individuos. De acuerdo al autor, “hay estructuras, y en las estructuras hay hombres apasionados” (Lordon, 2013, p.12). Así, hombres y mujeres son movidos por sus pasiones, pero también, las pasiones son determinadas por las estructuras. Y esto es central, pues en la elección de carrera se expresa esta racionalidad afectiva. Y las y los estudiantes le toman el peso a esto solo en el período posterior a la PSU.

Desde un comienzo, la carrera se mueve por lo afectivo, por lo que les gusta, pero la institucionalización del título universitario los hace dudar. Pues estudiar por vocación no es compatible con tener una buena vida; las carreras que se insertan dentro de esta categoría no son las más prestigiosas o mejor pagadas. Tal como se los señala la escuela y sus familias. Sin embargo, pese a esto, sigue siendo el afecto lo que orienta sus comportamientos en una dirección. Y esta dirección es la vocación. Pero no la vocación como elección de vida, sino **vocación como lo que les gusta**.

El entendimiento que tienen las y los estudiantes sobre la vocación, y sobre la que se permiten reflexionar más en detalle en el período posterior a la PSU, se instala dentro del tipo de conocimiento que todos conocen. Es un conocimiento que viene de la experiencia misma, sin darle muchas vueltas ni espacio de reflexión. Refiere a aquello que nos resulta demasiado cercano como para no conocerlo; entra dentro del dominio de aquel conocimiento que es

innegable, que conforma “un catálogo de realidades inmanentes a la naturaleza tan concluyentes que se imponen en cualquier mente” (Geertz, 1994, p.95). El sentido común se basa en la afirmación “de que en realidad no dispone de otra teoría que la de la vida misma. El mundo es su autoridad” (p.95).

La vocación como parte del sentido común, implica que no solo “utilizan sus ojos y oídos, sino que, como decimos, los mantiene -o así lo intenta-abiertos, utilizándolos juiciosa, inteligente, perceptiva y reflexivamente” (Geertz, 1994, p.96). Esto es importante porque la pregunta en torno a qué carrera elegir tras acabar el colegio, involucra no solo los deseos e intereses personales de cada estudiante, sino que aquellos imaginarios sociales que se han construido entorno a esta elección, donde el asunto por la vocación se vuelve importante. Al ser parte del sistema cultural como denomina Geertz al sentido común, está construido históricamente, y puede cuestionarse, difundirse, formalizarse e incluso enseñarse; en este sentido, puede variar en diferentes pueblos o culturas. Y esta definición del concepto escapa de definiciones formales. Se guía meramente por el gusto. Y esto remite a una racionalidad afectiva. No saben si es lo que harán por el resto de su vida. Tampoco es la carrera que la sociedad aconseja para ellos. Es netamente una decisión en base a lo que les gusta, que puede ser entendido como aquello que los moviliza.

“(…) yo creo que es lo que...lo que te gusta en realidad, así como...que uno no siente como que fuera una obligación, sino que uno lo hace porque sí” (E1, municipal, carrera tradicional)

De esta forma, la racionalidad afectiva moviliza al estudiante a tomar una decisión en base al gusto. El estudiante se siente afectado por el proceso de toma de decisiones, con expectativas e incertidumbre respecto del futuro. En donde la familia y la escuela introducen orientaciones contradictorias, los instan a decidir en base a lo que les gusta, mientras les hablan de carreras con mayor empleabilidad y plantean las expectativas en base a imaginarios sociales. Y el estudiante resuelve este conflicto, a partir de la significación que hace de la vocación. Para ellos, *la elección de la carrera es en base a lo que les gusta*.

“mi papá me decía que elija lo que quiera, pero mi mamá que era como estricta con las notas.....quería que estudiara ingeniería comercial (...) pero bueno también te vienen...te vienen vendiendo todo el cuento en el colegio que sigue tu pasión...ah ah lo que te gusta a ti entonces...ahí como que se generó una controversia y...precisamente este año fue como muy estresante, en ese ámbito” (E12, particular, carrera no tradicional)

De esta forma, la vocación la entienden en base a 2 ideas. Por una parte, la vocación se entiende **como pasión**, en donde ven una posibilidad de hacer lo que les gusta, y hacerlo con pasión (por lo que uno hace o con la que lo hace), porque además de ser de su interés, son “*buenos*”, tienen habilidades para hacerlo.

“o sea, yo la vocación la entiendo como...como la pasión que uno tiene por algo, en el sentido de que...en el sentido tanto de que le gusta lo que hace (...) como le gusta por el fin en el que lo hace” (E5, subvencionado, carrera tradicional)

“(...) dedicarse a algo, eh trabajar en algo en lo cual lo haces como por pasión, por gusto, no porque ‘es que no me alcanzó...’ o porque no me quedó otra o porque gano más plata, sino por algo que de verdad te genera una emoción, un deseo de hacerlo” (E7, subvencionado, carrera no tradicional)

“yo creo que vocación es como...estar haciendo lo que uno...lo que le salga bien, pero que uno se siente como a gusto haciendo” (E12, particular, carrera no tradicional)

“entonces encuentro que es super...fundamental tener la vocación y la pasión por lo que estis estudiando (...) porque o si no...es algo a lo que te vai a dedicar toda la vida po, y que fome que no te guste” (E4, municipal, carrera no tradicional)

Por otra parte, la vocación se ve como la posibilidad de hacer un **acto desinteresado por el otro**. Es decir, vocación es hacer algo que te gusta, y al mismo tiempo, te permite realizar algo por el otro. Se movilizan en torno al compromiso con el otro, como una forma de contribución. Dubet (2006), señala que este tipo de vocación, está implicada con el tipo de trabajo que participa en la socialización del otro. Son trabajos en donde hay un mayor nivel de cercanía y vínculo con las personas que trabajan. *El objetivo es transformar a los otros*.

“en el fondo de que todos tenemos esta...intención de querer aportar con nuestro granito de arena a la sociedad, en alguna u otra forma, pero todos queremos, entonces eso es lo que yo entiendo un poco como por vocación, es como en en...entregarte a ti y tu pasión en un gesto desinteresado hacia lo...hacia la sociedad o hacia los demás” (E5, subvencionado, carrera tradicional)

“siento que la vocación es algo que te tiene que gustar, y que tú tení como que sentir, y que... cuando lo hací, te sintai bien y como que estai haciendo un aporte a alguien, o sea, con la pedagogía más que nada, sentis que estai como... abriéndole la mente a una persona, y que... lo estai... llevando a un pensamiento crítico y que pueda comprender su realidad” (E8, subvencionado, carrera no tradicional)

“vocación para mí, es una persona que, en lo que está trabajando, independiente de... de reglas, o cosas así, siempre da lo mejor para el otro, por supuesto (...) por ejemplo, si yo soy un médico, y... no sé, terminó mi turno y yo me estoy yendo y llega alguien de urgencia, ese médico si tiene vocación, se va a quedar a atender a ese paciente, por la salud del paciente(...)” (E2, municipal, carrera tradicional)

La vocación como acto desinteresado por el otro, implica un trabajo afectivo, un despliegue emocional que no puede desprenderse de la práctica misma, tal como se observa en la pedagogía, en donde hay un intercambio y producción de afecto dado el contacto y la cercanía, el compromiso con el otro (Vásquez, 2017).

“siento que, en el rol de profe, van muchas más cosas incluidas. Como por ejemplo... siento que un profe... tiene que ser alguien en lo que los alumnos puedan contar, que... los niños pasan más tiempo en el colegio que en sus casas, siempre, siempre” (E8, subvencionado, carrera no tradicional)

“(…) los profes tienen que ser alguien como de confianza, que tú les puedas contar tus cosas, que si tienes problemas te ayuden a resolverlos, que si te faltan cosas en la materia te ayuden, que si necesitas... no sé, apoyo en una materia, busquen una manera así... te hagan crecer como persona; que te den todo el apoyo que uno necesita, porque en el colegio de verdad que uno se siente como muy encerrado, porque tenía como toda la presión de la PSU, y del NEM, y de tener buenas notas y que... el ranking, y que todo eso, y... de verdad uno necesita como solo hablar con alguien y escaparse, entonces” (E8, subvencionado, carrera no tradicional)

“la vocación sería como...ehhh querer cumplir una función sin interés por decirlo así (...) si alguien quiere ser profesor, sería como las ganas o la disposición de ser profesor sin...tener algún interés, o sea cuánto dinero, o recompensa de cualquier tipo, entonces...creo que va más por eso la vocación” (E6, subvencionado, carrera tradicional)

Sin embargo, este deseo en torno a lo que les gusta, ya sea por pasión o por compromiso con el otro, no está dado por el deseo de “perseguir un bien, sino de evitar un mal -el mal de debilitamiento material y biológico-” (Lordon, 2013, p.284). Lo que moviliza al estudiante en el proceso de toma de decisiones, es la exigencia del sistema: *o vas a la universidad o accedes a un trabajo precario*. Un trabajo que no permite una buena calidad de vida. Y esto no es otra cosa que el miedo a la miseria de acuerdo a Lordon. Es este miedo el que provoca un deseo. Un deseo de prestigio que supone esfuerzos. Porque solo quién entre a una universidad selectiva, prestigiosa, podrá adquirir este prestigio. Pero al mismo tiempo, este esquema plantea un conflicto. Y nuevamente, este conflicto se resuelve en base a sus afectos y deseos. Pues para las y los estudiantes, la carrera que elijan, es algo que será parte importante de ellos. Quizás no es el trabajo que harán toda su vida, pero si durante bastante tiempo. Porque el trabajo los moviliza, les permite adquirir bienes, es una forma de independizarse, de cumplir sus deseos a futuro.

Así, a modo de resumen, la siguiente tabla muestra los deseos de las y los estudiantes con respecto a carrera y universidad en su periodo previo a la PSU, y luego, el resultado de estos, y las elecciones que finalmente tomaron. Gran parte de las y los estudiantes accedieron a la carrera deseada, en la universidad deseada.

	Tipo de colegio	Continuidad de estudios	Deseo inicial	Estado actual	Carrera tradicional	Univ. tradicional
E1	Municipal	Entrar altiro	Ingeniería civil o Astronomía. PUC.	Estudiando. Ingeniería civil. PUC.	Si	Si
E2²⁸	Municipal	Entrar altiro	Tecnología médica. UCH.	Estudiando. Tecnología médica. UDP.	Si	No

²⁸ E2 no ingresó a su primera opción de universidad. Pero sí a la segunda.

E3²⁹	Municipal	Entrar al tiro	Sociología o Antropología. ³⁰ .	Estudiando. Periodismo. UCH.	No	Si
E4	Municipal	Entrar al tiro	Periodismo. UDP.	Estudiando. Periodismo. UDP.	No	No
E5³¹	Subvencionado	Entrar al tiro	Bioquímica. UCH.	Estudiando. Bioquímica. UCH.	Si	No
E6³²	Subvencionado	Entrar al tiro.	Ingeniería civil. UCH.	Preuniversitario.	-	-
E7	Subvencionado	Entrar al tiro	Diseño comunicación visual. UTEM.	Estudiando. Diseño comunicación visual. UTEM.	No	No
E8	Subvencionado	Entrar al tiro.	Pedagogía en inglés ³³ .	Estudiando. Pedagogía en inglés. UMAYOR.	No	No
E9	Particular	Entrar al tiro	Ingeniería civil o Construcción. PUC	Estudiando. Ingeniería civil. PUC.	Si	Si
E10	Particular	Tomarse el año	Medicina. UANDES.	Preuniversitario. ³⁴	-	-
E11	Particular	Entrar al tiro	Educación diferencial. UMCE.	Estudiando. Educación diferencial. UMCE.	No	Si
E12	Particular	Entrar al tiro.	Gastronomía. INACAP.	Estudiando. Gastronomía. INACAP.	No	No

De esta forma, entendiendo que la institucionalización les exige un título universitario si desean evitar una vida precarizada, y que las posibilidades de acceder a prestigio por medio de un título de universidad tradicional, no dependen de ellos, lo que les queda es la posibilidad de estudiar algo que les interese, que los movilice. Algo que los afecte. **La carrera es el objeto**

²⁹ E3 no tenía un deseo inicial muy claro. Y con puntaje en mano, se informó y pensó mejor, y entró a estudiar periodismo.

³⁰ Sin preferencia de universidad. Depende del puntaje.

³¹ E5 decide estudiar por su cuenta durante 4° medio. Sin preuniversitario. Y logra entrar a la carrera que desea.

³² E6 y E10 decidieron estudiar por su cuenta en 4° medio. Sin preuniversitario. No lograron entrar a la carrera de inmediato, por lo que deciden tomarse el año y hacer preuniversitario.

³³ Sin preferencia de universidad. Depende del puntaje.

de esa pasión. Tanto por la pasión que despierta, como por el compromiso con el otro que les permite. Así, las y los estudiantes utilizan la vocación instalada por la institucionalidad, como un medio para dotar de sentido a su decisión, entendiendo que será el medio que les permitirá trabajar a futuro. Esta mayor autonomía y una decisión mucho más reflexiva, en torno a lo que les mueve, se guía por la dimensión afectiva. Porque independiente de si la carrera será aquello en lo que trabajarán de por vida o no, es algo que los tiene tranquilos tanto en lo afectivo como en lo instrumental. Pues *están cumpliendo con la necesidad de obtener un título universitario, pero al mismo tiempo, lo están sacando en algo que les gusta.* En otras palabras, están compatibilizando lo afectivo con lo instrumental.

“sí de hecho como que no se si.....o sea, igual estoy tranquila, como que igual lo he pasado bien, me han gustado caleta los ramos, como que he aprendido cosas super bacanes, pero lo veo más en el sentido más que en el aprendizaje dequerer ejercer como algo (...) pucha ya en periodismo no es tan profundo como en sociología, pero....igual de alguna manera como que....sí, como que me satisface esas emociones así como....que ando buscando entonces....bacán, pero no es como que....me pueda ver así como....que diga oh quiero ser periodista, con todo mi corazón, no”. (E3, municipal, carrera no tradicional)

Así, aunque reconocen que los imaginarios en torno a carreras tradicionales y no tradicionales sí son relevantes, no es lo que los mueve. Incluso para quienes sí siguieron una elección más tradicional, y no asumen a la vocación como aquello que los mueve, sigue estando presente la posibilidad de hacer distintas cosas. Una carrera que les permita trabajar como independientes, o les permita seguir estudiando a futuro, sigue siendo una elección basada en la dimensión afectiva.

“¿de medicina? Uy...porque...pucha no sé, mira ha habido como muchos momentos en mi vida, sobre todo desde que mi hermana entró a enfermería, que me han marcado así como...ya este, como este es tu camino. Fue la investidura de mi hermana (....) y entra una profesora y les da como una pequeña charla, y lo que más me acuerdo fue que les dijo así como, ‘y no se olviden chiquillos, ustedes están acá pa salvar vidas y algún día lo van a hacer’, y fue como weón yo quiero escuchar eso alguna vez, esa es como lo que quiero....de ser doctora, así weón recibirme mi título, que una persona me diga me salvaste la vida...y tener weón la vida de una persona en mis manos, sobre todo la de los niños weón que es lo que más me gusta” (E10, particular, carrera tradicional)

De esta forma, ante esta institucionalización de curso de la vida, en donde sus trayectorias se encuentran pauteadas por la necesidad de un título universitario, el significado que le dan a la vocación, les permite concentrarse en la afectividad al mismo tiempo que siguen orientándose por lo instrumental. Es una *reconciliación de ambas racionalidades*. Les permite dotar de sentido sus elecciones, al mismo tiempo que le quitan el peso otorgado por la institucionalidad. Si antes, en el período previo a la PSU, se les insistía con que debían decidir bien, porque iban a trabajar en eso toda su vida; hoy solo es una elección en base a lo que les gusta. Trabajar con pasión o por actos desinteresados por el otro, pero nada más que eso. Y esta elección, les permitirá ganar lo suficiente para satisfacer sus necesidades y deseos adquisitivos. La posibilidad de independizarse.

Sin embargo, para llegar a estas conclusiones, las y los estudiantes tuvieron que atravesar múltiples experiencias: los esfuerzos y sacrificios en pos del proyecto familiar, el conocimiento sobre el prestigio que supone el título, la elección de la carrera, la necesidad de rendimiento. Todas estas experiencias fueron evaluadas tiempo después. Por ende, el relato en torno a la vocación y la significación que a esta le dan, solo emerge hacia el final. Es en este período post PSU que le dan espacio a la autonomía que tienen sobre sus decisiones. Dedicar una atención profunda. Y es esto mismo lo que les permite afirmar que sus trayectorias a futuro aún son inciertas. Más allá del proyecto de ingresar a la universidad, no existe un proyecto de vida. Pero por el momento no es algo que les preocupe.

CAPÍTULO V: Conclusiones

La literatura relativa a trayectorias educativas de las y los estudiantes (Sepúlveda, 2014; Valdebenito, 2015, Leyton, 2015) realiza un vínculo directo con los proyectos post colegio o post egreso de estos. El mismo título de esta memoria hace mención a los proyectos de estudiantes de 4° medio. Pues salir del colegio implica un cambio en la rutina que hasta entonces llevaban. El proceso de toma de decisiones implica pensar en el futuro y lo que se quiere y espera de este. Y emerge un proyecto que orienta los esfuerzos y las decisiones. Sin embargo, este proyecto nace a partir de un sentimiento de temor al pensar en este futuro, ya que existe la posibilidad de que esta vida futura este precarizada.

Aunque tal como señala Lordon (2013), aquello que nos afecta, también nos orienta, pues “perseguimos (o rechazamos) todo aquello que nos imaginamos que conduce a la alegría (o a la tristeza)” (p.162). Así, también surge un deseo. Un deseo de alcanzar independencia económica, de poder vivir bien, estable; sin depender del grupo familiar. De esta forma, la pregunta que las y los estudiantes se plantean, es ¿cómo alcanzar esta independencia?, que también es la pregunta ¿cómo evitar una vida precarizada? Y la respuesta la encuentran en la Educación Superior.

El proceso de toma de decisiones se orienta hacia el ingreso y obtención de un título universitario. Aunque la pregunta *¿por qué ir a la universidad?* inicialmente los descoloca. Para las y los estudiantes terminar el colegio y continuar sus estudios en la Educación Superior es un paso más en sus trayectorias educativas. No es algo que se han cuestionado. Sin embargo, esta pregunta también permite nombrar este deseo (y miedo). Quieren ir a la universidad porque es el principal mecanismo para ser independientes y tener la posibilidad de vivir solos/as, es decir, por fuera de su grupo familiar.

Los condicionamientos institucionales en torno al título universitario generan la percepción de que este es un requisito social. Educación y movilidad son dos conceptos que están muy vinculados, pues se entiende que la primera es el principal mecanismo para conseguir lo segundo. En particular, para las clases medias la posesión de un título universitario es realmente significativo. No solo permite aumentar los ingresos socioeconómicos, reducir la inestabilidad laboral y mejorar las condiciones de vida; también es un marcador simbólico. Existe un imaginario en torno al título como elemento de distinción social, como proveedor de prestigio y posibilidades de acceder a mejores redes de contacto. Por ende, no tenerlo también tiene consecuencias; pues se dice que quién no tiene un título no es nadie. El prestigio del título universitario entrega una valoración humana. Y la PSU es la principal barrera a superar si quieren alcanzar este título, ya que gran parte de las universidades la utilizan como requisito de acceso. Los esfuerzos de las y los estudiantes se orientan a reducir el riesgo de incertidumbre que genera esta prueba.

Así, en las trayectorias educativas de las y los estudiantes, la PSU aparece como un punto de inflexión (un hito biográfico), dividiendo el proceso de toma de decisiones en un período previo y uno posterior a esta prueba. Cada período tiene características distintas, en donde lo

institucional, contextual y biográfico se entrelazan. En el período previo a la PSU, los esfuerzos y decisiones se orientan a alcanzar un buen puntaje, es decir, un puntaje que les plantee un escenario de opciones entre carreras y universidades a las que puedan optar. Lo ideal, es que este puntaje les permita acceder a una universidad tradicional, ya que tal como existe un imaginario específico en torno al valor del título universitario, también existe uno en torno al tipo de universidad que otorga este título. Las universidades tradicionales tienen una larga tradición como proveedoras de títulos prestigiosos y selectivos; por ende, se convierten en la principal aspiración de estudiantes y sus familias.

Sin embargo, el deseo de obtener un título no es un proyecto que emerja de las y los estudiantes. Son las familias las que convierten el ingreso a la universidad de hijos e hijas en un proyecto. Un proyecto al cual destinan recursos y esfuerzos porque conocen el valor del título universitario, y la importancia de obtener uno de una universidad tradicional. Por ende, orientan las decisiones hacia este objetivo muy tempranamente. La elección del colegio no es al azar. Así como tampoco el interés por el buen rendimiento en el colegio. Ni menos, los recursos invertidos en un buen preuniversitario. Es la familia la que comienza este proyecto, y por ende, durante este período previo a la PSU se involucran de forma directa en el proceso de toma de decisiones. Tienen intereses de por medio y los comunican en forma de apoyo, expectativas y orientación. Aunque para las y los estudiantes, la presencia de la familia en el proceso implica una presión que los lleva más allá de sus capacidades.

Así, el proceso de toma de decisiones no comienza en 4° medio. Comienza con sus familias, y posteriormente es continuado por las y los estudiantes durante la enseñanza media. Asumen el proyecto familiar como propio. Y la institucionalización del título universitario y la PSU como punto de inflexión, los llevan a tomar una serie de decisiones basadas en la autoexigencia y rendimiento. Pues la cultura del mérito señala que el éxito solo se consigue en base al sacrificio. Y para ellos, no es una opción fallar, pues no solo han invertido tiempo y esfuerzos, sino que se han comprometido con el éxito de este proyecto familiar. Es así como todo lo relativo al ingreso a una universidad tradicional se guía por una racionalidad instrumental.

Sin embargo, en el período posterior a la PSU, emerge una autonomía de parte de las y los estudiantes, que les permite evaluar sus trayectorias educativas. Reflexionan sobre sus decisiones y las consecuencias de estas. Que el período previo esté marcado por el proyecto familiar de ingresar a la universidad implica que, tras la rendición de la PSU, pueden poner en perspectiva esto y evaluar la situación. Ya no están atados al proyecto que fue tan significativo para su contexto familiar. Para bien o para mal, ya rindieron la prueba, obtuvieron su puntaje, y a partir de este deben tomar decisiones.

Así, la dimensión biográfica que se encuentra presente en este proceso de pensar en el futuro, emerge a partir de estas decisiones pre y post PSU, en donde, así como la universidad tradicional se guía por una lógica instrumental, la elección de carrera siempre fue parte de un plano más personal. Uno en donde la familia no tiene mayor injerencia, pues pese a todas las orientaciones que puedan señalar, es una decisión basada en intereses propios de cada estudiante.

El principal mecanismo de apoyo para la elección de la carrera es la orientación vocacional que se desarrolla en la escuela. Sin embargo, sin lineamientos claros, el programa de orientación en Chile queda a criterio de cada equipo educativo. Por lo mismo, para las y los estudiantes este es irrelevante como apoyo a su toma de decisiones. No actúa como espacio de reflexión y contención ante lo que significa salir del colegio y pensar qué hacer a futuro. Más bien, actúa como herramienta para reforzar la institucionalización del título universitario y la importancia de elegir una universidad y/o carrera tradicional. Pues, en la toma de decisiones, tanto en el período previo como en el posterior, se expresan racionalidades instrumentales y afectivas. Y tanto la familia como la escuela las expresan por medio de mensajes contradictorios con respecto a lo que cada estudiante debe hacer con respecto a su futuro. Hay que tener un buen NEM y puntaje PSU para ingresar a una universidad tradicional, y para esto hay que esforzarse, dicen la escuela y la familia. Pero también, para elegir la carrera, hay que escuchar a nuestro corazón y descubrir cual es nuestra vocación, pues de lo contrario, pueden arrepentirse de la decisión y desertar. Sin ponerse de acuerdo, la escuela y la familia hacen ver que lo instrumental y lo afectivo no son compatibles.

Sin embargo, las y los estudiantes logran integrar ambas racionalidades por medio de la evaluación que hacen de sus trayectorias en este período posterior a la PSU. En esta, logran ver que los esfuerzos que realizaron para alcanzar un buen puntaje y NEM, los llevaron más allá de sus capacidades. Independiente de si entraron o no a la universidad, el período post PSU les permite ver el futuro desde otra perspectiva. Ante una institucionalización del título universitario que les señala que deben elegir correctamente, pues es algo que harán toda su vida, las y los estudiantes derrumban este modelo de vida por medio de la resignificación de la vocación. Para ellos, vocación es lo que les gusta hacer, y guía su elección de carrera, pero no la define. Pues, desde un comienzo la carrera se mueve por lo afectivo, pero la institucionalización del título los hace dudar. Aunque en el fondo, sigue siendo el afecto lo que orienta sus comportamientos en una determinada dirección.

De esta forma, la dimensión biográfica pre y post PSU se caracteriza por expresar un diálogo entre la racionalidad afectiva e instrumental. La toma de decisiones se moviliza en torno al afecto que supone pensar en el futuro y sentir miedo de vivirlo de forma precarizada. Que posteriormente se transforma en uno deseo de independencia económica. Aunque esto solo emerge con mayor claridad en el período post PSU; y así lo expresa la narración de esta memoria. La evaluación y la presencia del concepto vocación solo se presentan en el capítulo final de análisis. Pues para obtener un título de una universidad prestigiosa, deben guiarse por lo instrumental; por los esfuerzos y sacrificios que supone alcanzar este objetivo, ya que en una sociedad que se mueve en torno a los títulos, no tener uno es una posibilidad aterradora. De esta forma, la PSU como punto de inflexión en esta toma de decisiones, marca un período pre y post prueba en donde lo institucional, contextual y biográfico se encuentran. En un primer momento, para señalar la incompatibilidad de ambas racionalidades. Para posterior, resolver y encontrar el equilibrio. Pues la racionalidad instrumental que orienta la obtención de un título universitario, surge de una racionalidad afectiva en torno al miedo de un futuro precarizado. Así como a su vez, la racionalidad afectiva no puede desarrollarse sin tener en cuenta la importancia de la racionalidad instrumental.

De esta forma, es importante destacar que el concepto de proyecto de vida o proyecto post colegio frecuentemente utilizado en la literatura, es un proyecto de ingreso a la universidad que surge desde la familia. Al cual las y los estudiantes se suman mucho tiempo después. Y este proyecto se acaba al rendir la PSU y obtener los resultados. Pues, independiente de los puntajes obtenidos, para las y los estudiantes el período posterior a la PSU trae consigo un nuevo escenario de posibilidades; donde si bien no tienen claro que quieren o esperan de su futuro, esperan ir decidiendo en el camino. Con más experiencia de por medio. Por lo mismo, resulta más pertinente hablar de las decisiones que se toman sobre el futuro. Estas, a diferencia de la idea de proyecto, pueden ser evaluadas con el paso del tiempo; por lo que tienen un carácter mucho menos estructurado que se ajusta a la flexibilidad misma de la vida.

Así, ante la pregunta por aquello que caracteriza al proceso de toma de decisiones, la respuesta se encuentra en la idea de que son no solo elecciones personales. Son elecciones que se desarrollan dentro de condicionamientos institucionales e involucran elementos contextuales y procesos biográficos. No es posible caracterizar el proceso de toma de decisiones sin tener en cuenta la institucionalización del título universitario y el valor de este como proveedor de prestigio y distinción social. Del mismo modo, el proyecto familiar que busca acceder a una universidad tradicional es el proyecto post colegio que orienta las acciones de cada estudiante antes de la PSU. Pues esta prueba actúa como hito biográfico. Existe un período previo a la PSU y uno posterior. En ambos se presentan racionalidades instrumentales y afectivas que orientan las acciones de los sujetos y dialogan entre sí. Mas allá de la necesidad de tener un título, la posibilidad de elegir una carrera en base a sus gustos es algo que los moviliza.

Finalmente, me parece necesario referirme al momento que estamos viviendo. El estallido social de octubre del año pasado, el contexto de pandemia que enfrentamos y la cantidad de egresado/as que año tras año ingresan al mercado laboral, son solo ejemplos de los múltiples cambios que experimentamos y seguiremos experimentando a futuro. Estos cambios afectan profundamente el proceso de toma de decisiones; un proceso que de por sí involucra mucha incertidumbre. Por lo mismo, cabe preguntarse ¿de qué forma se puede contribuir a disminuir la incertidumbre y estrés que genera el proceso? ¿cómo se puede abordar este proceso desde una perspectiva más colectiva? ¿cómo suplir la falta de apoyo y contención al proceso que identifican las y los estudiantes?

Desde mi perspectiva, se debe fortalecer el apoyo institucional no solo por parte de la escuela, sino a nivel estatal. Se deben entregar herramientas que permitan enfrentar el proceso de manera flexible desde un comienzo. Pues la idea de vocación como guía para elegir lo que se quiere hacer para toda la vida, presenta un carácter estructurado que no se ajusta a los tiempos que vivimos. Pero para esto, es necesario reorientar los programas de orientación hacia una perspectiva más integral; comprender que no son solo elecciones personales. No es solo la necesidad de ingresar a la universidad. Es la necesidad de obtener un título dentro de una sociedad que los sitúa como marcadores de prestigio y distinción social. La no obtención de uno tiene la aterradora realidad de vivir una vida precarizada e inestable. Y ante esto, la elección de la carrera debe ser algo que les guste y les haga sentido en función de quiénes son hoy.

Por ende, si es durante la enseñanza media, con énfasis en 4° medio, donde comienzan estas reflexiones con respecto al futuro; también debe ser en este período donde se entregue un espacio de conversación y contención a las y los estudiantes. Un espacio para pensar lo que cada uno quiere sin la presión de tener que rendir y alcanzar el éxito del proyecto de ingreso a la universidad. Orientarlos hacia la posibilidad de que el proyecto de vida se vaya construyendo paso a paso, en función de las experiencias que cada uno viva. Porque la elección de la carrera no es una elección que nos defina para toda la vida.

BIBLIOGRAFÍA

Acuña, F. & Arévalo, C. (2009). *Acceso a la Educación Superior: El mérito y la (re)producción de la desigualdad*. Grupo de investigación CESCC-OPECH.

Aguirre, R. (2004). *Aspiraciones sociales, sistema educativo y clase social: Aspiraciones educativas y ocupacionales de estudiantes que egresan de cuarto medio en la comuna de Valparaíso*. (Tesis de pregrado). Universidad de Chile.

Andaur, R.; Cartagena, E.; Chávez, P.; Ortega, D. & Sandoval, M. E. (2009). Orientación profesional y sistemas de información: Desafíos para Chile. *Revista de Orientación Educativa*, Vol. 23 (43), p.15-54.

Araya Krstulovic, R. (2003). *La construcción de la vocación: Revisión de la idea tradicional de elección vocacional desde una perspectiva psicoanalítica y social* (Tesis de Pregrado). Universidad de Chile.

Barozet, E. & Espinoza, V. (2007). ¿De qué hablamos cuando decimos “clase media”?: Perspectivas sobre el caso chileno. *En foco*, (142), p. 1-33.

Barozet, E. & Fierro, J. (2014). La clase media en Chile: implicancias sociales y políticas. *Revista Paraguaya de Sociología*, Vol. 51 (145), p.147-158.

Bateson, G. (1972). *Pasos hacia una ecología de la mente: una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Ediciones Lohle-Lumen.

Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Paidós ibérica.

Beck-Gernsheim, E. (2000). *La reinención de la familia: En busca de nuevas formas de convivencia*. Paidós.

Blanco, M. (2011). El enfoque del curso de la vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=323827304003>.

Bohoslavsky, R. (1971). *Orientación vocacional: la estrategia clínica*. Ediciones Nueva Visión.

Boucek, J. (1957). La sociología del prestigio. *Revista de estudios políticos*, (94), p.81-99.

Bourdieu, P. (1979). *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Taurus.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI editores.

Brunner, J. J. (2012), La idea de universidad en tiempos de masificación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries)*, Vol. 3 (7), p. 139-144.

Brunner, J.J & Labraña, J. (2018). Financiamiento de la educación superior, gratuidad y proyecto de nuevo crédito estudiantil. *Debates de política pública, CEP*, (31), p. 1-23.

Calderón Rivera, E. (2012). *La afectividad en antropología: una estructura ausente*. Casa Chata.

Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social: introducción a los oficios*. LOM.

Candina, A. (2013). *La frágil clase media: Estudios sobre grupos medios en Chile contemporáneo*. LOM.

Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad (vol.1: Marxismo y teoría revolucionaria)*. Tusquets.

Centro de Estudios Mineduc (2017). Análisis de la Reforma Educacional en base a los principales indicadores del Education at a Glance. *Serie Evidencias*, (25).

Centro de Microdatos. (2008). *Estudio sobre causas de la deserción universitaria*. Universidad de Chile.

Chile califica. Educación y capacitación permanente. Chile. <https://www.oitcinterfor.org/experiencia/educaci%C3%B3n-capacitaci%C3%B3n-permanente-chile-califica-chile>.

Collins, R. (1979). *La Sociedad Credencialista. Sociología Histórica de la Educación y la Estratificación*. Akal/Universitaria.

Comisión Ingresos (2018). *Cuenta pública año 2018*.

Connell, R. & Messerschmidt, J. (2005). Hegemonic masculinity: rethinking the concept. *Gender & Society*, Vol. 19 (6), p. 829-859.

Connell, R.W. (1995). *The Social Organization of Masculinity*. University of California Press.

Cornejo, R. & Redondo, J. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar: una discusión desde la investigación actual. *Revista Estudios pedagógicos*, Vol. 33 (2), p.155-175.

Cornejo, M. (2006). El enfoque biográfico: trayectorias, desarrollos teóricos y perspectivas. *Psyche (Santiago)*, Vol. 15(1), p. 95-106.

Cornejo, M; Mendoza, F & Rojas, R. C. (2008). La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. *Psykhé (Santiago)*, Vol. 17(1), p. 29-39.

Dávila León, O. (2005). Trayectorias, transiciones y condiciones juveniles en Chile. *Nueva Sociedad*, (200), p. 114-127.

Dávila León, Soto, F. G., & Soto, C. M. (2005). *Los desheredados: trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. Ediciones cidpa.

Donoso, S. (2005). Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: El neoliberalismo en crisis. *Revista Estudios pedagógicos (Valdivia)*, Vol. 31 (1), p. 113-135.

Dubet, F. (2002). *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Editorial Gedisa.

Elgueta, L. (2013). *La valoración de la educación Universitaria por parte de los egresados de la carrera de ingeniería comercial de la Universidad de Chile y de la Universidad de Las Américas*. (Tesis de Pregrado). Universidad de Chile.

Espinoza, Ó., & González, L. E. (2015). Equidad en el sistema de educación superior de Chile: acceso, permanencia, desempeño y resultados. *Educación superior en Chile: transformación, desarrollo y crisis*, (12).

Feito, R. (1995). *Estructura social contemporánea: Las clases sociales en los países industrializados*. Siglo XXI de España.

Feixa, C. (1996). Antropología de las edades. *Ensayos de Antropología Cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat*, p. 319-335,

Fernández Enguita, M. (1985). *Integrar o segregar, la enseñanza secundaria en los países industrializados*. Laia.

Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata S. L.

Frederic, L. (2013). *La sociedad de los afectos: Por un estructuralismo de las pasiones*. Adriana Hidalgo editora.

Fukushi, K. (2010). El nuevo alumno y el desafío de la meritocracia: Análisis del cambio cultural en la Educación Superior chilena. *Revista Calidad en la educación*, (33), p.303-316.

Gaete, M. & Morales, R. (2011). Articulación del sistema de educación superior en Chile: posibilidades, tensiones y desafíos. *Revista Calidad en la educación*, (35), p. 51-89.

Geertz, C. (1994). *Conocimiento local: ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Ediciones Paidós.

Geoffroy, E. (2009). El CSE y la orientación vocacional: Experiencia de asistencia técnica en dos liceos de Maipú y Peñalolén. *Revista Calidad en la Educación*, (30), p.282-304.

Giddens, A. (1997) Vivir en una sociedad postradicional. En: U., Beck; A., Giddens & S., Lash (Ed.), *Modernización reflexiva: Política, tradición y estética en el orden social moderno* (p. 75-136). Alianza Editorial S.A.

Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI editores.

González, L. E. (2011). *El proceso de transición entre educación media y superior: Experiencias universitarias*. CINDA.

González Vila, T. (2000). Vocación, profesión y profesionalidad. *Revista Acontecimiento: órgano de expresión del Instituto Emmanuel Mounier*, (54), p. 49-53.

González, V. (2017). *Trayectorias entre la autoafirmación y la frustración en la sociedad chilena*. (Tesis de magíster). Universidad de Chile.

Guerra, P. & Suazo, C. (2011). *Orientar, adaptar, segregar: estrategias discursivas sobre 50 años de orientación en Chile*. (Tesis de Pregrado). Universidad de Chile.

Guzmán, E. (2016). Cultura escolar: Significados construidos por estudiantes en torno a su influencia en la permanencia y acceso a la Educación Superior. *Revista Integración Académica en Psicología*, Vol. 4.

Han, B.C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.

Heller, L. (1996). *Por qué llegan las que llegan*. Feminaria.

Huitrón, B. & Torres, L. (2005). *Ideas maternas sobre la crianza y educación de hijos e hijas industrializados*. Siglo XXI.

Jelin, E. (1998). *Pan y afectos: La transformación de las familias*. Fondo de Cultura Económica.

Kohli, M. (2007). The institutionalization of the life course: Looking back to look ahead. *Research in human development*, (4), p. 253-271.

Lagarde, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Siglo XXI editores.

Lagos, F. & Palacios, F. (2008). Orientación vocacional y profesional en colegios de bajo nivel socioeconómico: Percepciones de orientadores y estudiantes. *Revista Calidad en la Educación*, (28), p.204-243.

Le Breton, D. (1998). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Ediciones Nueva Visión.

Leiva Sandoval, P. (2012). Cambios en los referentes para la construcción de proyectos de vida juvenil. *Revista Tendencias & Retos*, 17(1), p. 93-103.

Leyton, D. (2015). La transición de la escuela a la educación superior en estudiantes provenientes de contextos vulnerados. *Cuaderno de Educación*, (64), Universidad Alberto Hurtado.

Luengo, J. & Luzón, A. (2001). El proceso de transformación de la familia tradicional y sus implicancias educativas. *Investigación en la escuela*, p.55-68

Luhmann, N. (1997). *Organización y decisión: Autopoiesis, acción y entendimiento*. Anthropos Editorial.

Mannheim, K. (2005). El problema de la juventud en la sociedad moderna. En *Diagnóstico de nuestro tiempo*.: Fondo Cultura Económica.

Martínez-Licon, J. F, Infante, A & Medina, L. P. (2016). Ejes de racionalidad en torno a la familia y los modelos parentales: una construcción cualitativa de las teorías sobre la familia. *Revista En-claves del pensamiento*, Vol. 10 (20), p.115-134.

MINEDUC (s.f). ¿Por qué es importante? Mi futuro. <https://www.mifuturo.cl/por-que-es-importante/>

MINEDUC. (1991). Lineamientos y directrices para promover el desarrollo de la orientación en el sistema escolar (Circular N° 600). <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Circular-n%C2%BA-600-1991-Lineamientos-Orientaci%C3%B3n.pdf>

MINEDUC. (2017). Orientación: Apoyo técnico a los establecimientos educacionales en la apropiación e implementación de la Asignatura de Orientación 7° básico a 2° medio. <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2016/06/Asig.-Orientacion-7%C2%BA-B-a-2%C2%BAM-2017-web.pdf>

Montgomery, M. (2008). A Developmental Intervention Science (dis) Outreach Research Approach to Promoting Youth Development: Theoretical, Methodological, and Meta-Theoretical Challenges. *Journal of Adolescent Research*, Thousand Oaks.

Moreno-Doña, A. & Gamboa Jiménez, R. (2014). Dictadura Chilena y Sistema Escolar: "a otros dieron de verdad esa cosa llamada educación". *Educar em Revista*, (51), p.51-66.

Muñiz Terra, L. M. (2013). ¿Hacia una institucionalización o des-institucionalización del curso de vida laboral? Repensando la conformación de las trayectorias de los trabajadores y las trabajadoras argentinos/as en las últimas tres décadas. *Cuestiones de Sociología* (9), p. 269-273. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5890/pr.5890.pdf

Muñoz, M. & Blanco, C. (2013). Una taxonomía de las universidades chilenas. *Revista Calidad en la educación* (38).

Muñoz Tamayo, V. (2011). Juventud y política en Chile: Hacia un enfoque generacional. *Revista Última década*, 19(35), 113-141.

Naville, P. (1975). *Teoría de la orientación profesional*. Alianza Editorial.

Otero, A.E. (2012). Debates y paradojas en las trayectorias educativas y ocupacionales: Un análisis sobre perspectivas, acciones y limitaciones en jóvenes argentinos. *Última década*, (37), p.41-68.

Palacio, M.C (2009). Los cambios y transformaciones en la familia: Una paradoja entre lo sólido y lo líquido. *Revista Latinoamericana de estudios de familia*, Vol. 1, p.46-60.

Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Gay & Hancock.

Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Mondadori.

PNUD. (2017). *Desiguales: Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Uqbar Editores.

PNUD. (2017). Ingreso laboral de la cohorte a los 25-28 años, según estrato socioeconómico del hogar paterno y nivel de estudios. [Figura]. Recuperado de documento oficial.

Pries, L (1996). ¿Institucionalización o desinstitucionalización del curso de vida? *Revista Estudios demográficos y urbanos: El Colegio de México, Centro de Estudios Demográficos y de Desarrollo Urbano*, Vol. 11 (32).

Quintana, A. (2014). *La decisión más importante: Estudio cualitativo sobre el proceso de elección vocacional en estudiantes universitarios provenientes de liceos municipales no emblemáticos de la Región Metropolitana*. (Tesis de Magíster). Universidad de Chile.

Ramos, C. (2014). El universo personal de Emmanuel Mounier. *Revista Metafísica y Persona: Filosofía, conocimiento y vida*, (12), p.49-67.

Ramos, C. (2018). *Decisiones educativas y valoración de la Educación Superior en la trayectoria académica de los profesionales primera generación universitaria*. (Tesis de pregrado). Universidad de Chile.

Rascovan, S. (2004). La orientación vocacional en el nuevo escenario social. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, Vol. 1 (1), p.7-11.

Rascovan, S. (2004). Lo vocacional: una revisión crítica. *Revista Brasileira de Orientación Profesional*, Vol. 5 (2), p. 1- 10.

Rivas, F. (2007). ¿Conducta y asesoramiento vocacional en el mundo de hoy? *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, Vol. 5 (1), p.5-13.

Salazar, J. & Leihy, P. (2013). El manual invisible: Tres décadas de políticas de educación superior en Chile. *Archivos analíticos de políticas educativas*, Vol. 21 (34), p.1-38.

Sanhueza, F., Cornejo, P. & Leyton, J. (2015). La educación como agente de movilidad social. *Revista Convergencia Educativa*, n°6, p.95-106.

Santelices, V. (2013). *Determinantes de deserción en la Educación Superior chilena, con énfasis en efecto de becas y créditos*. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Scott, J. (2011). Género: ¿Todavía una categoría útil para el análisis? *Revista La manzana de la discordia*, Vol. 6 (1), p. 95-101

Sepúlveda, L. (2013). Juventud como transición: elementos conceptuales y perspectivas de investigación en el tiempo actual. *Última década*, 21(39), p. 11-39.

Sepúlveda, L. (2014). ¿Las cosas claras? Aspiraciones de futuro y proyecto educativo laboral de jóvenes estudiantes secundarios. *Estudios pedagógicos*, vol. XL, p. 243-261.

Sepúlveda, L. & Valdebenito, M. J. (2019). Gestión directiva en establecimientos de educación media técnico profesional: Desafíos para el liderazgo. *Revista calidad en la educación*, n° 51, p.192-224.

SIES. (2019). Evolución matrícula total de Pregrado período 2010-2019. [Figura]. Recuperado de documento oficial.

SIES. (2019). Informe matrícula 2019 en Educación Superior en Chile. Ministerio de Educación.

SIES. (2014). Panorama de la Educación Superior en Chile. Ministerio de Educación.

SIES. (2019). Informe retención de 1° año de pregrado: cohortes 2014-2018. Ministerio de Educación.

Sfez, L. (1984). *Crítica de la decisión*. Fondo Cultura Económica.

Soto, V. (2016). Estudiantes de primera generación en Chile: una aproximación cualitativa a la experiencia universitaria. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 27 (3), p.1157-1173.

Torío, S., Peña, J. V. & Inda, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Revista Psicothema*, Vol. 20 (1), p.62-70.

Valdebenito, M. (2015). Proyectos post egreso de la enseñanza media de jóvenes chilenos: Aspiraciones, expectativas y configuración de sentidos. *Cuaderno de Educación* n°66, Universidad Alberto Hurtado.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica social*. Síntesis.

Vásquez, O. (2017). *Educación Superior y movilidad social en universidades privadas de baja selectividad: el caso chileno*. (Tesis de doctorado). Universidad de Chile.

Vidal, J. (2012). Teoría de la decisión: proceso de interacciones u organizaciones como sistemas de decisiones. *Cinta moebio*, n°44, p.136-152.

Villalobos Clavería, A., Baquedano Rodríguez, M., Melo Hermosilla, Y., & Pérez Villalobos, C. (2011). Caracterización del Ejercicio Profesional del Orientador en Establecimientos Educativos de la Región del Bío-Bío, Chile. *Revista Investigaciones en Educación*, Vol. 11, N° 2, p.47-68.

Young, M. (1958). *The rise of the meritocracy*. Penguin Books.

ANEXOS

Ficha sociodemográfica	
Etapa	Exploración / Evaluación
Nombre entrevistado/a	
Edad	
Tipo de colegio	
NEM	
Continuidad de estudios	
Tipo de carrera	
Comentarios	



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Has sido invitado/invitada a participar en la investigación “Decisiones para el futuro: Proyectos post colegio de estudiantes de 4° medio de la Región Metropolitana”, cuyo objetivo es identificar los factores que intervienen en el proceso de toma de decisiones de los estudiantes de 4° medio. Esta investigación busca entablar contacto con estudiantes que pertenezcan a la modalidad Científico-Humanista, que se hayan inscrito para rendir la PSU; sin importar el tipo de establecimiento educacional o si continuarán sus estudios en la Educación Superior el otro año o no.

Esta investigación corresponde a una tesis de pregrado, en el marco del proceso de obtención del título profesional de Antropóloga Social. La investigadora a cargo de realizar la entrevista es Almendra Román Quiroz, Licenciada en Antropología con mención en Antropología Social de la Universidad de Chile.

FORMULARIO

Yo, he sido invitado/invitada a participar en el estudio que trata sobre “Decisiones para el futuro: Proyectos post colegio de estudiantes de 4° medio de la Región Metropolitana” y declaro:

- a) Entiendo que la investigación busca estudiar el proceso de toma de decisiones de los estudiantes de 4° medio.
- b) Que mi participación en la investigación será a partir de 2 sesiones de entrevistas, una ahora en noviembre, y otra en abril/mayo del próximo año, donde responderé preguntas relacionadas a la toma de decisiones para el futuro y los proyectos post colegio; y que será concertada de acuerdo a mi disponibilidad. Se espera que la entrevista tenga una duración aproximada de 1 hora, pero está sujeta a cambios en función del desarrollo de la misma.
- c) Que la información proporcionada durante la entrevista es de carácter confidencial y anónima; solo se utilizará para fines de esta investigación (obtención de título profesional de Antropóloga Social) y será manejada de manera responsable, siguiendo las normas éticas establecidas por la comunidad científica.
- d) Que mi participación en este estudio es completamente voluntaria y que tengo la libertad de contestar las preguntas que desee, como también de detener mi participación en cualquier momento. Esto no implicará ningún perjuicio.
- e) Que esta conversación será grabada y/o filmada, para su posterior análisis.
- f) Que tengo derecho a conocer los resultados de esta investigación. Para ello, se acordará el medio por el cual se me harán llegar los resultados al finalizar la entrevista.
- g) Que si tengo alguna duda, pregunta o reclamo, yo puedo contactar a Almendra Román Quiroz en el teléfono +56997522271 o a su correo almendra.roman@ug.uchile.cl.

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

Firma Participante

Firma Investigadora

Fecha: _____

Operacionalización de los objetivos
Etapas de exploración

Categoría	Subcategoría	Supuesto	Indicador o pregunta
Elementos contextuales	<p>-Composición del grupo familiar del estudiante</p> <p>-Nivel socioeconómico según el estudiante.</p> <p>-Tipo de colegio o colegios en que ha estudiado.</p> <p>-Decisiones en enseñanza media</p>	No aplica.	<p>-Relato centrado los integrantes de su familia. ¿Quiénes son? ¿A que se dedican? ¿Estudiaron algo? ¿Cómo es la relación con ellos?</p> <p>-Lugar de residencia y percepción sobre su situación socioeconómica.</p> <p>- ¿En qué colegio o colegios has estudiado?</p> <p>- ¿Cuándo fuiste consciente de que lo que hicieras en el colegio tendría efectos en el futuro? (con respecto al NEM, al electivo, etc.) ¿Qué opinaba tu familia sobre este tema? ¿tus amigos? ¿el colegio?</p>
Elementos biográficos	<p>-Trayectoria educativa.</p> <p>-Proyecto post colegio: expectativas, metas, planes.</p>	No aplica.	<p>- ¿Qué piensas de esos colegios en los que estuviste? ¿Cuál crees que era el objetivo de ese o esos colegios? ¿Cómo fue tu experiencia en estos colegios? (Preguntar por rendimiento NEM)</p> <p>- ¿Qué tal el último año del colegio? ¿Cómo fue tu experiencia este año? ¿Qué esperas hacer el siguiente año? ¿hubo alguna toma de decisiones? (preguntar por tipo de carreras) ¿Hubo apoyo por parte del colegio a la toma de decisiones? (importancia del colegio en el proyecto, su influencia) ¿apoyo de tu familia? ¿Qué piensa tu familia sobre</p>

			<p>tus decisiones? ¿tus amigos?, ¿crees que alguno de estos influenció tus decisiones? ¿de qué manera? ¿crees que existen limitaciones para llevar a cabo tus planes?</p>
<p>Elementos institucionales</p>	<p>-Importancia de la continuidad de estudios</p> <p>-Movilidad social y educación</p>	<p>No aplica.</p>	<p>- ¿Qué tan importante es para ti continuar los estudios? ¿Qué opina tu familia sobre esto? ¿Qué piensa tu familia sobre estudiar en la universidad? ¿Qué opina el colegio?</p> <p>- ¿Crees que la sociedad espera cosas de los jóvenes cuando terminan el colegio? ¿Qué existe algún plan que debemos seguir? ¿existen carreras más importantes que otras? ¿piensas que estudiar ciertas carreras da cierto prestigio?; ¿cuál es el valor que le da la sociedad a los estudios? ¿Qué opinas sobre la meritocracia? ¿consideras que los estudios pueden mejorar la calidad de vida? ¿para ser exitoso es necesario estudiar en la universidad?; ¿crees que la sociedad influye en las decisiones que toman los estudiantes?</p>

Operacionalización de los objetivos
Etapas de evaluación

Categoría	Subcategoría	Supuesto	Indicador o pregunta
Elementos contextuales	<p>-Proceso post resultados PSU (plan inicial, PSU como determinante, criterios para cambiar plan)</p> <p>-Redes de apoyo (doble condición entre apoyo y presión)</p>	<p>-Lo que supongo es que, de los 12 entrevistados, pocos alcanzaron el plan ideal de estudiar la carrera que querían en la universidad que querían. Creo que me encontraré con varios que escogieron la misma carrera en otra universidad, y que otros, decidieron hacer preuniversitario este año.</p> <p>-El mayor apoyo para la mayoría, son figuras femeninas como la mamá o hermana, por lo que asumo que, pese a que al preguntarle por sus papás hablan en general, son estas figuras femeninas las que orientan y apoyan en todo el proceso. Del mismo modo, asumo que, para muchos, la familia pone mucha presión sobre ellos, pues pese a que dicen que los apoyan en todo, su rechazo a tomarse el año o a no estudiar lo que en verdad les gusta, es por lo que sus papás opinan sobre el tema.</p>	<p>-Relato centrado en el proceso posterior a la entrega de resultados PSU. (<i>Recordarle cual fue el plan que me dijeron la entrevista anterior</i>).</p> <p>-Guiar el relato con preguntas como: ¿tu plan inicial se mantuvo al recibir los resultados PSU? ¿tuviste que hacer cambios debido a los resultados?</p> <p>- ¿Qué significó para ti esto? ¿fue difícil cambiar este plan? ¿Cómo decidiste este nuevo plan (criterios)?</p> <p>- ¿Cómo recibió tu familia la noticia de tus puntajes?</p> <p>- ¿Cómo recibieron la noticia de tus planes para el próximo año?</p> <p>- A partir de lo que respondan acá, indagar como llevan el apoyo y presión de la familia.</p> <p>-Indagar entre expectativas frustradas y orientaciones en las decisiones.</p> <p>- ¿Cómo se hizo presente el apoyo que te dieron?</p> <p>- ¿Te sentiste acompañado en todo el proceso posterior a la PSU?</p> <p>- ¿Sentiste que a ratos se metían mucho en tus planes y decisiones?</p>

<p>Elementos biográficos</p>	<p>-Proyecto post colegio</p>	<p>-Asumo que ellos mismos no tienen claro sus proyectos de vida, porque están super asociados a sus resultados en la PSU, pero también porque no pueden proyectarse más allá de sacar un título universitario. Al parecer, van paso a paso descubriendo que quieren hacer con su vida. Aquí lo importante es que puede ser que la lógica sea, hacer cosas que le sirvan para su vida futura, y hay que dilucidar cuáles son esos criterios (universidad y carrera tradicional, buena salida al mercado laboral, etc.)</p> <p>-</p>	<p>- ¿Qué es lo más importante de estudiar una carrera en la universidad para tu vida futura? <i>(Revisar que dijeron en la entrevista anterior sobre esto)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Indagar la lógica de hacer cosas que sirvan para el futuro. - ¿Por qué crees que es lo más importante eso (de acuerdo a lo que respondan)? - ¿Por qué quieres sacar un título universitario? ¿te ves trabajando en lo que estudias? ¿Por qué entraste a estudiar altiro? - ¿Por qué antes de dar la PSU no tenías claro esto? ¿Por qué esperar el puntaje para decidir? <p><i>Esto se modifica de acuerdo a 4 escenarios:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -<i>Estudiar en la carrera y universidad deseada.</i> -<i>Estudiar la carrera deseada en otra universidad.</i> -<i>Estudiar en la universidad deseada en otra carrera.</i> -<i>Estar haciendo preuniversitario para entrar a la carrera y universidad deseada.</i> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo te ha ido en estos primeros meses de universidad/preuniversitario? ¿es lo que esperabas? ¿si pudieras, te cambiarías a otra institución? ¿Por qué? - ¿Cómo te ha ido en estos primeros meses de carrera? ¿es lo que esperabas? ¿si pudieras, te cambiarías de carrera? ¿Por qué?
<p>Elementos institucionales</p>	<p>-Vocación</p>	<p>-Los que tienen clara su carrera, dicen que lo ideal es estudiar algo</p>	<p>- ¿Qué entiendes por vocación? ¿Escogiste la carrera por vocación? ¿Por qué crees que se habla de la</p>

	<p>-Proyecto de vida</p>	<p>que te llene, porque lo harás el resto de tus días. Por lo mismo, siento que asocian el estudiar una carrera a un proyecto de vida, como si la carrera definiera toda su vida. Pero en la práctica, estudiar esta carrera por vocación, depende del puntaje PSU.</p> <p>-Vinculado a lo anterior, estudiar una carrera universitaria les va a dar estabilidad y, por ende, es parte de sus proyectos de vida. Sin embargo, no hay mayores proyecciones más allá de entrar a estudiar y sacar el título rápido. Ante la pregunta de sus planes para después de terminar la carrera, no hay mucha claridad, más allá de buscar trabajo. Dentro de todo esto, está el tema de la aceleración con las que buscan entrar y terminar la carrera luego, sin concentrarse en el proceso que implica entrar a estudiar a la ES, que puede vincularse a la misma aceleración de la vida misma.</p>	<p>vocación? ¿crees que uno debe escoger la carrera por vocación? ¿Por qué algunos nunca encuentran su vocación? ¿dónde escuchaste la idea de la vocación? (<i>Revisar si mencionaron el tema de la vocación en la entrevista anterior</i>).</p> <p>- ¿Qué quieres hacer con tu vida? ¿crees que estudiar una carrera te define como persona? ¿Qué quieres hacer al terminar la carrera? ¿crees que la carrera te ayude a conseguir un trabajo estable?</p>
--	--------------------------	---	---