



**TRAYECTORIAS ESCOLARES EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD
SOCIOEDUCATIVA EN LICEO TÉCNICOS-PROFESIONALES DEL GRAN
CONCEPCIÓN: CASOS DE ESTUDIANTES DE CUARTO AÑO MEDIO**

SEMINARIO PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN

Prof. Guía: Mg. Ricardo Vargas Morales

Seminaristas: Manuel Jesús Flores Fuentes

José Miguel Nilo Vargas

Concepción, ABRIL 2019

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.

Agradecimientos

A mi madre, por su apoyo constante durante todos estos años, y que sin su sacrificio, lucha y paciencia no estaría escribiendo estas palabras.

A mi padre, que a pesar de las distancias de la vida, he sabido encontrar refugio, enseñanzas y cariño.

A mis compañeros y compañeras de carrera, militantes y a quienes tuve el privilegio de conocer durante estos años de vida y universidad, gracias por el cariño entregado, el sacrificio dado y los sueños de la transformación social que nos unieron y separaron.

José Miguel Nilo Vargas

A mi madre, quien ha sido mi confidente, resiliente soporte y cálido regocijo durante toda mi vida.

A Flor Irene, quien siempre estará presente en lo más profundo de mi corazón.

A mi pequeño Kalén, quien no hace más que rebosar de amor mis días.

A mi padre, a mis hermanos y hermanas, a mi familia, a quienes siempre han estado pendientes de mi bienestar.

Al liceo técnico C 25, donde crecí y supe quién debía ser.

Al 2011, el mejor año de mi vida.

Manuel Jesús Flores Fuentes

RESUMEN

La presente investigación lleva por título las trayectorias escolares en contexto de vulnerabilidad socioeducativa en Liceos Técnico-Profesionales del Gran Concepción: Casos de estudiantes de Cuarto Año E. Media.

Este esfuerzo académico busca la comprensión de las trayectorias escolares desde la perspectiva de los relatos y vivencias de estudiantes de cuarto año medio insertos en la condición de vulnerabilidad social y escolar.

El método de investigación cualitativo que guió esta investigación fue mediante la aplicación de instrumentos cualitativos para obtener la información, tales como, entrevistas Semi-estructuradas, relatos biográficos y grupos focales a estudiantes en 6 establecimientos Técnico-Profesional en el Gran Concepción durante el trienio Mayo-Junio-Julio del 2018.

Los hallazgos que arrojó esta investigación se centraron en tres ejes: las tensiones que surgen en las trayectorias escolares, evidenciando el factor familiar como modelador de estos recorridos; el reconocimiento y juicios sobre su contexto de vulnerabilidad, y las proyecciones educativo-laborales que presentan los estudiantes de la educación técnica-profesional.

ABSTRACT

The following research is titled School trajectories in the context of socio-educational vulnerability in Technical-professional Secondary Schools: Cases of fourth-year students in “Gran Concepción”. This research seeks to understand school trajectories from the perspectives, stories and experiences of last year students in vulnerable social and school contexts.

The qualitative research method guided this research by the means of using tools to obtain information, such as semi-structured interviews, biographical reports and discussion groups with students from 6 technical-professional secondary schools in “Gran Concepción” during a three-month period from May to July, 2018.

Through the critical analysis of the stories obtained from these alumni who are studying in technical-professional secondary education, the main findings, reflections and conjectures of this investigation are presented below.

The findings of this research focused on three axes: the tensions that arise in school trajectories, evidencing the family factor as modeler of these

courses; the recognition and judgments about their context of vulnerability, and the educational-labor projections presented by the students of technical-professional education.

ÍNDICE

Capítulo I: Planteamiento del Problema	9
1.- Contexto del Problema.....	9
2.- Antecedentes Teóricos y Fáticos.....	15
3.- Preguntas de Investigación.....	29
4.- Objetivos de Investigación.....	31
5.- Objeto Científico de Investigación.....	33
6.- Aportes teóricos e importancia de la investigación.....	34
Capítulo II: Marco Teórico	38
2.1 Trayectorias Escolares.....	38
2.2 Vulnerabilidad Socio-educativa.....	50
2.3 Educación Técnico Profesional.....	73
2.4 Construcción socio-histórica de las juventudes.....	85
Capítulo III: Marco Metodológico	97
Capítulo IV: Análisis e Interpretación de Resultados	115
4.1 Hallazgos.....	155
CAPÍTULO V: Conclusiones	159
Bibliografía	163
Índice de tablas y gráficos.	
Tabla 1	54
Tabla 2	55
Tabla 3	90
Tabla 4	106

Tabla 5	111
Gráfico 1	65
Gráfico 2	70
Gráfico 3	70
Anexos	
Carta-solicitud.....	171
Entrevista semi-estructurada.....	172
Entrevista biográfico-narrativa.....	173
Grupo Focal.....	174
Transcripción Grupo Focal CEAT.....	175
Transcripción Entrevista semi-estructurada Liceo Comercial de Tomé.....	192
Relato Biográfico Liceo Técnico Femenino Concepción.....	212

Capítulo I: Planteamiento del Problema

1.- Contexto del Problema

En los últimos 30 años, se ha impulsado desde la política pública una serie de medidas que tratan de contener y erradicar un conjunto de problemas en torno a la desigualdad, exclusión, y falta de oportunidades que se ha visto envuelta la sociedad chilena en general y su sistema educativo en específico. Por lo anterior, se han utilizado una gama de terminologías y conceptos para denominar a sectores de la población que atraviesan por estas situaciones.

De igual manera, la creación de leyes, instituciones y programas buscan la superación y/o contención de estos contextos, y por tanto se emplean diversas categorías para implementar una focalización de la política pública: vulnerabilidad social y educativa, alumnos prioritarios, Ley SEP, Ministerio de Desarrollo Social, Agencia de Calidad de la Educación, Superintendencia de Educación, entre otros.

La realidad concreta se ha observado y palpado durante el ejercicio docente de la práctica profesional de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía, durante el primer semestre del año 2017 en el Liceo Polivalente

Experimental de Concepción. Este establecimiento de carácter municipal entrega una oferta desde el nivel Séptimo Año hasta Cuarto Año de Enseñanza Media y, con una matrícula que bordea los 350 estudiantes. La procedencia geográfica de sus estudiantes contiene a las poblaciones y sectores que se encuentran en la inter-comuna del Gran Concepción, entre ellas se pueden mencionar: San Pedro de la Paz (Candelaria, Villa San Pedro o Boca Sur), Chiguayante (Villa Futuro, Porvenir, Leonera), Hualpén (Emergencia, Patricio Lyhn), Concepción (Santa Sabina, Agüita de la Perdiz) o Penco (Cerro Verde Bajo, Altos de Maitén). Los perfiles de ingresos de las familias de estos estudiantes se enmarcan entre los primeros tres quintiles (I, II y III) y su nivel educativo evidencia un alto índice de repitencia (estudiantes con dos o tres años reprobados), deserción escolar, bajos resultados en pruebas estandarizadas, entre otros. Finalmente, se puede resumir en el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE), que se eleva hasta el 86%¹.

En los establecimientos de carácter municipal, y en razón a la descentralización hacia las mismas municipalidades, han sucedido dos fenómenos a nivel de su infraestructura. Primero, la despreocupación por la

¹Síntesis del Proyecto Educativo Institucional Liceo Experimental. (2016). Concepción, Chile.

mantención y arreglos necesarios para el desarrollo de las actividades académicas, que se ven materializados en goteras, vidrios rotos, y salas que las alberga el frío, etc. En segundo lugar, la desaparición paulatina de algunos de estos establecimientos debido a la tendencia a la baja de sus matrículas en las aulas. Este fenómeno en particular obedece a la fuga de estudiante del sistema municipalizado nacional al particular subvencionado, representado en la pérdida de 584.243 matrículas en los últimos 15 años (un tercio de su matrícula total); cuestión que ha conducido al sistema municipal a concentrar solamente el 34,6% de la matrícula nacional y preferentemente de estudiantes en condición de vulnerabilidad.

Herrera y Salazar (2015) señalan que, la situación de los docentes en estos establecimientos no es prometedora. Primero, por las exigencias que provienen de las diferentes leyes, políticas y condiciones laborales que surgen en el sistema municipal y sus establecimientos, entre las que podemos mencionar, la reciente ley 20.903 sobre Desarrollo Profesional Docente. En segundo término, la concentración que existe en estos liceos de estudiantes en condiciones de vulnerabilidad y su relación con el trabajo en el aula,

Como señalan Judith Herrera y Paulina Salazar (2015) en una investigación periodística al Periódico La Tercera señalan que, en el sistema educativo chileno, existe a nivel nacional un 27% de la planta docente trabajando con estudiantes en contextos de vulnerabilidad, lo que representa a 53.000 docentes que cubre un 60% de los estudiantes municipales. Asimismo, se destaca el caso de la Región del Biobío, que concentra a más de 10.000 profesores y profesoras que atienden a estudiantes en nivel nacional, posicionándose como la zona que más profesores trabajan en estas condiciones.

Otra situación observable en contextos de vulnerabilidad, son los resultados en las pruebas estandarizadas que se han instalado e implementado, para estudiantes, así como a los docentes, nos referimos a: SIMCE, PSU, PISA, Evaluación Docente, etc. En ellas se ve plasmada de forma clara, lo que ha significado la segregación educativa que se han visto envueltos los liceos municipales. El impacto de estas pruebas es global, porque afecta tanto a profesores y profesoras cuestionando su desempeño al interior del aula, así como a los mismos estudiantes que solo obtienen resultados bajos en relación con los otros niveles de administración, siendo

la institución educativa considerada “insuficiente”, y por tanto se cuestiona su calidad y capacidad de desarrollar oportunidades.

De esta forma, se crea un problema y una contradicción a la vez, puesto que, al obtener bajos resultados en los liceos municipales, las asignaciones económicas son entregadas a los altos resultados, dejando desprovistos de recursos financieros a las escuelas que evidentemente más lo necesitan.

La evidencia que se ha levantado en los últimos 30 años, en torno a la desigualdad, exclusión y los contextos de vulnerabilidad en las escuelas en los diferentes establecimientos a nivel nacional, nos entrega una perspectiva de encasillar y caracterizar a un estudiante en estas condiciones.

En consecuencia, nuestro problema surge desde las situaciones que se escriben en los párrafos anteriores, pero por sobre todo ante las categorías de vulnerabilidad que se ha visto inmersa la escuela, los profesores y sus estudiantes. Si bien estas políticas buscan plantear una solución y/o contención a estos problemas, algunas de sus medidas emanan desde estudios cuantitativos, sin tomar la relevancia de los procesos y experiencias de los propios estudiantes a quienes están dirigidas estas

políticas. Al respecto, se han establecido categorías y jerarquías entre estudiantes en contextos de vulnerabilidad (el caso de los estudiantes prioritarios), la sistematización del logro escolar, y las trayectorias educativas que poseen estos estudiantes, las que merecen ser investigadas para recuperar las experiencias de los sujetos afectados por esta política social educativa.

Las trayectorias educativas en estudiantes de cuarto año de enseñanza media en los liceos municipales del Gran Concepción, constituye nuestra principal preocupación, pues en ellas podemos visualizar en el largo plazo el impacto de las políticas educativas para este tipo de administración, el impacto del fracaso escolar y las experiencias y características que poseen los estudiantes en contextos de vulnerabilidad. Buscamos aproximarnos a la realidad de estos estudiantes desde sus propios relatos, porque vemos en ellos elementos que podrían brindar una nueva perspectiva entorno a la política pública educacional, y brindar oportunidades y soluciones a la situación que atraviesan las diferentes estudiantes de liceos municipales de la región y del país.

2.- Antecedente Teórico y Facticos

2.1.- El Neoliberalismo

En las últimas tres décadas en la región latinoamericana, y posterior a las dictaduras militares que se instalaron el continente, se comenzó la implementación de políticas de carácter neoliberal y en sintonía con la instauración de una nueva hegemonía a nivel mundial. Este nuevo modelo neoliberal, reconvirtió por medio de una crisis al Estado empresario, es decir, la crisis del Estado fue provocada por la intervención de los militares en los diferentes países de América Latina y conllevó la reconversión del Estado Benefactor, que se perfilaba a modo de dirección de las demandas sociales a un estimulador de las demandas individuales. En el caso de Chile, el sistema neoliberal se instaló de manera forzosa durante la dictadura militar de Augusto Pinochet (1973-1989).

Durante la década del 80, se implantan los mayores cambios económicos a nivel estructural siguiendo los tratados de Milton Friedman que planteaba *limitar la regulación estatal, propiciar la competencia y promover la privatización*, para así lograr una sociedad más democrática. Estos planteamientos sintetizados en “*El Ladrillo*”, son ejecutados por

medio de dos etapas. La primera, con una ortodoxia liberal radical que entró en crisis durante los años 80, y la segunda (posterior a la crisis) muchas más pragmática. La privatización de los servicios estatales fue acelerada posterior a 1985, con el fin de levantar la golpeada economía nacional provocada por la Crisis de 1980.

Como señala Juan Cassasus (2003) en su libro *La escuela y la (des)igualdad*, durante el transcurso de los 90's el modelo parecía dar sus frutos a la economía, experimentándose un pujante crecimiento económico basado en un fuerte extractivismo y especialización en materias primas, reflejado en buenos índices macroeconómicos, crecimiento del PIB. Sin embargo, en la profundidad social la pobreza afectaba a gran parte de la población chilena.

Este proceso de la política económica neoliberal nacida en las reformas estructurales del 80s, la pobreza y desigualdad se disparó. En particular las personas que se encontraban en situación de pobreza en 1980 era un 40,5%, en 1990 aumentó a 48,3, y hacía finales de la década a 43,8% (Cassasus; 2003). Resulta interesante consignar la distribución de la riqueza, que en el caso de Chile es ejemplar, porque el 20% de la población

(Quintil V) posee el 72% de la riqueza², y esto hay que sumarle la precarización del trabajo en sus formas salarios, contratos y estabilidad. En síntesis, los países y sus economías crecían, sus números eran elevados, pero un gran porcentaje de la población no veía ni disfrutaba del “*chorreo*” que pregonaron los especialistas durante los 80’s. Las brechas económicas, sociales y culturales crecían, el crecimiento con desigualdad era la tónica.

2.2.- Desigualdades Sociales

Según señala PNUD (2017), para comprender las desigualdades sociales, debemos partir desde las diferencias económicas, que se pueden leer desde dos planos: **i)** Desde las estructuras y los funcionamientos, que permiten que algunos grupos objetivamente tengan ventajas acumuladas muy superior a los otros. **ii)** Desde los ideales de igualdad y justicia social, a partir de los cuales las personas evalúan esas divergencias de oportunidades entre grupos sociales en la experiencia cotidiana o en la discusión pública.

Estos dos planos son dos formas para entender la sociedad moderna, tanto por ser consecuencia de la división, organización, especialización del trabajo; y una diversidad de estilos de vida en modelos identitarios más individuales. Por otra parte, se genera un marco normativo basado en la

² Desconcierto. (25 Julio 2017).

igualdad de derechos y dignidad. Asimismo, según define el PNUD (2017), las desigualdades sociales son:

Las diferencias en dimensiones de la vida social que implican ventajas para unos y desventajas para otros, que se representan condiciones estructurantes de la propia vida, y que se perciben como injustas en sus orígenes o moralmente ofensivas en sus consecuencias, o ambas (p.18)

Otras variables para determinar la desigualdad son las diferencias entre grupos socioeconómicos, es decir *entre quiénes hay desigualdad* ordenado por medio de los *ingresos, el nivel educativo y la ocupación de las personas*. Es así que, los niveles de ingresos se han definido y categorizado en cuatro grupos: Pobres, Vulnerables, Clase media, Clase alta.

Los hogares pobres son aquellos que sus ingresos están por debajo de la línea de la pobreza, o sea, un hogar que no cubre sus necesidades básicas. En cuanto a los hogares vulnerables, se sitúan con mejores ingresos dejándolos fuera de la situación de pobreza, pero no tan altos como para otorgarles seguridad económica. Se agrega las características del nivel de instrucción y logro académico, vinculadas muy directamente con el origen socioeconómico de las personas.

En relación con las clases medias ocupacionales se caracterizan en cuatro: bajas, medias bajas, medias altas y altas. Estos cuatro grupos poseen una heterogeneidad interna, entre ellas la clase baja se encuentran trabajadores agrícolas y manuales sin calificación. La clase media baja agrupan a trabajadores manuales calificados, profesores, técnicos superiores y microempresarios. Mientras que la clase media alta y alta agrupan a profesionales y directivos de empresas.

Por lo anterior, se observa que, al interior de los análisis sociales y la implementación de políticas públicas, se ha buscado *reducir la pobreza, promover la movilidad social*, y con ello se ha planteado el concepto de “*Vulnerabilidad*”, para referir a una serie de situaciones o acciones riesgosas para una capa de la población. Al interior de esta categoría, se arma un arquetipo, se produce un sujeto, se instala una jerarquía, y se construye un conocimiento (relación saber-poder). Por lo tanto, la vulnerabilidad social, educativa y laboral se presenta como el mayor desafío actual y futuro.

2.3.- Segregación Educativa

Fabián Cabaluz (2015) en su obra *Entramando: Pedagogías Críticas Latinoamericanas*, señala que la instalación de un nuevo régimen y su impacto posterior en la desigualdad se caracterizan en primer lugar por la instalación de políticas neoliberales las cuales significaron: i) La descentralización del MINEDUC (Municipalización), ii) Financiamiento por medio de subsidio a la demanda o sistema de Voucher, iii) Liberalización del mercado del trabajo docente, dejando de ser funcionarios públicos y cambio del régimen universitario de formación inicial dejando las carreras de pedagogía ser de exclusividad de las universidades, iv) Implementación Sistema Nacional de Evaluación para jerarquizar a los mejores y peores establecimientos para fomentar la competencia entre ellos, v) Liceos técnicos Profesionales administrados por asociaciones gremiales, vi) Cambios curriculares para flexibilizar la regulación fiscal, vii) Recorte al gasto en educación. viii) LOCE: Ley Orgánica Constitucional de Educación que regula los requisitos mínimos para transitar por la educación básica y media (1990).

Este nuevo modelo repercute directamente en las familias, ya que desde el punto de vista legal son los padres quienes son los responsables de

la educación de sus hijos e hijas, y desde el punto de vista ideológico la *meritocracia* se impone como la forma de ascenso social.

Uno de los problemas que atraviesa la educación desde las reformas de los años 90 en adelante es la *tecnificación de la educación*, esto quiere decir que “*los expertos en Educación*” con estudios y posgrados en universidades, en sistemas educativos europeos y del primer mundo, son los autorizados para delimitar, proponer, y autorizar las grandes reformas e implementación de políticas educativas que se han realizado desde los años 90 en adelante.

Esta lógica se delata a si misma por la instalación mecánica y reproductiva de planes educativos de origen europeo. El objetivo de estos es responder a las necesidades de las políticas y pactos neoliberales instalados en la administración estatal, pero que genera grandes contradicciones y problemáticas al momento de su implementación, ya que no han sido capaz de recoger desde la raíz las principales necesidades en las aulas y la sociedad, y por otro lado, reducir al mínimo la capacidad intelectual, problematizadora y creadora tanto de la docencia y de los estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje en pos de un proceso educativo superador de lo declarativo.

El impacto de todas estas políticas es palpable a partir de la década del 2000 dada la segregación, desregulación del mercado laboral docente, agobio laboral, fiscalizaciones y pruebas estandarizadas, entre otras, que son la tónica en la gran mayoría de los establecimientos.

De esta manera, la situación al interior de las aulas es compleja, debido a la gran diversidad de los sujetos estudiantes, donde resulta fundamental que la docencia sea capaz de reconocer e interpretar el impacto de las lógicas neoliberales en la población, y cómo los patrones culturales propios de los sujetos, así como sus comportamientos, conductas, relaciones personales, actividades culturales se enfrentan en la escuela.

En la actualidad, las desigualdades sociales impactan en la escuela de tal modo, que determina las posibilidades a futuro de los jóvenes. Esto quiere decir que existe un déficit educativo, y esta co-relacionado con el estrato socioeconómico, produciéndose una segmentación y diferenciación de la instrucción, vale decir, *un tipo de educación por origen social*.

La democratización segregadora es la tónica de la política educativa, que significa la instalación una serie de oportunidades, con acceso igualitario, pero sin considerar el origen y problemas sociales aparejados

por la desigualdad y la marginación, con los cuales se naturaliza la desigualdad. Entonces ya no hablamos tan solo de vulnerabilidad social, sino que también de vulnerabilidad educativa. Una suma de situaciones, relaciones y otras, vinculadas con el riesgo, entornos peligrosos y la incapacidad de la comunidad para absorber los cambios, produce la vulnerabilidad educativa no es un resultado causal, sino que es el producto de los cambios sociales y culturales de las familias en contexto de la precarización social y económica. Por lo tanto, son las dificultades para acceder, permanecer y concluir la educación formal debido a factores estructurales, coyunturales, o su combinación, el principal objetivo que persigue el estudio e investigación sobre vulnerabilidad educativa.

2.4.- Estado de la Cuestión.

A modo de complemento, exponemos de forma escueta algunas investigaciones que tienen relación con este trabajo, y que han tratado la problemática de la vulnerabilidad y las trayectorias educativas a partir de la experiencia de los propios estudiantes de educación básica y media que integran el sistema educativo.

Como establece la investigación de Infante, Matus, Paulsen, Salazar y Vizcarra (2012) que lleva por título *Narrando la vulnerabilidad escolar: Performatividad, espacio y territorio*, asume a los sujetos escolares para explorar la producción, reproducción y circulación de los discursos de vulnerabilidad de estudiantes en contextos de alta vulnerabilidad social. En consecuencia, definen que la vulnerabilidad es una verdad que produce sujetos, crea jerarquías y produce un tipo de conocimiento específico en torno a las prácticas y significados escolares.

En otras palabras, los estudiantes en condición de vulnerabilidad no son sujetos esperando ser guiados, sino también movilizan ese poder. Uno de los objetivos principales de la investigación, es problematizar la construcción de verdad entorno a la vulnerabilidad y los sujetos que han sido marginados y nombrados como vulnerables. Entre algunas de sus preguntas guías, surgen entorno a como “los sujetos vulnerables” reflejan o no las características que se les han impuesto, cómo los nombrados vulnerables narran los lugares que habitan, cómo a través de estas narraciones de los espacios se confirman los discursos que se han impuesto sobre ellos, entre otras. Los autores propician la investigación cualitativa, intentando explicar de qué forma los estudiantes en contextos de

vulnerabilidad narran los espacios que habitan empleando narrativas tan visuales como orales.

El trabajo investigativo de Aiseson, Legaspi, Valenzuela, Duro, De Marco, Moulia, Del Rey, Bailac y Suescún (2012), titulada *Anticipaciones de futuro de jóvenes en situación de vulnerabilidad socio-educativa*, se sitúa el problema en el marco de la nueva *sociedad del conocimiento* y los procesos de la globalización y mundialización que se han implantado desde los años 90 en adelante. En esta nueva sociedad, surge la tensión entre las necesidades de dar una dirección y sentido a la vida de los jóvenes, y lo complejo del contexto en transformación. Por lo anterior, se sentencia que la elección de vida que sean capaces de elegir los jóvenes depende de las oportunidades y dificultades vinculadas a la estructura social y cultural que estén inmersos, por lo tanto, la vulnerabilidad social, educativa y laboral representa mayores riesgos de integración actual y futura.

En esta perspectiva, surgen algunas características propias de este período, la existencia de un mercado laboral segmentado, siendo menos previsible, y con una extensa transición entre diferentes trabajos, lo que repercute directamente en la vulnerabilidad social, - en Argentina un tercio de la población vive en situación de pobreza-, donde la mitad de esa

población infantes y adolescentes. Desde la situación educativa, existe un déficit y una correlación con el estrato socioeconómico, en virtud de la presencia de segmentos diferenciados de escolarización, en definitiva, una educación según origen social. En suma, la existencia de la *democratización segregadora*, o sea, el acceso igualitario a las oportunidades no garantiza la neutralización de las desigualdades.

El estudio de Aiseson, Virgili, Sinuik, Polastri, Rivalora, Rivero y Schwarcz (2010), *Construcción de la trayectoria educativa: El inicio del ciclo secundario ¿Inserción o Exclusión?, ¿Oportunidad o Reproducción?*, aborda una revisión para el caso argentino en torno a las trayectorias educativas de los jóvenes y sus transiciones en el primer año de secundaria. Los autores se preguntan cuáles son las pretensiones y expectativas que tienen los adolescentes acerca de la escuela, cómo estas inciden en su conducta y qué experiencias escolares construyen y si se modifica la apreciación entorno a los pares, adultos y la institución. En el caso argentino, se ha incrementado la cobertura de la escuela secundaria, sobre todo porque el título secundario posibilita una inserción al mundo laboral y una movilidad social ascendente.

Sin embargo, en medio de un contexto restrictivo y cambiante, caracterizado por el debilitamiento de Estado, la globalización y la apertura económica desde la década de los 80', se comienza a observar círculos educativos de calidad diferenciada en función del origen económica, la segmentación educativa, y la integración de la pobreza generando en los jóvenes vulnerables mayores obstáculos para continuar y permanecer en la escuela.

De esta forma como se ha explicado, la expansión de la educación secundaria genera dos problemas. Uno de ellos se refiere a los títulos secundarios, los que sufren una constante devaluación, o sea, la educación secundaria se ha vuelto más necesaria, pero más insuficiente. La otra situación, es que esta expansión educativa genera la inserción de jóvenes de nuevos sectores sociales que desconocen el oficio del *ser alumno* y traen problemas arrastrados desde la primaria. Por lo tanto, se produce una tensión entre la *cultura escolar* versus la *cultura juvenil*, cuestión que se evidencia en la escuela, la que sigue negando la existencia de lenguajes, saberes y aprendizajes propios de la cultura juvenil, produciéndose así una quiebre entre el programa escolar hegemónico y ordenado, mientras que la cultura juvenil es diversa y fragmentada. En este contexto, el adolescente se

abre camino en instituciones en crisis, desorientado, excluido y enfrentando con hostilidad.

3.- Preguntas de Investigación

- 1.- ¿Como los estudiantes de Cuarto Año de Enseñanza Media de Liceos Técnico Profesional del Gran Concepción, reconocen los indicadores utilizados por el MINEDUC que determinan su condición de vulnerabilidad?
- 2.- ¿En qué medida los estudiantes de Cuarto Año de Enseñanza Media en Liceos Técnico Profesional del Gran Concepción perciben la circulación de discursos y prácticas de su condición vulnerabilidad en su liceo?
- 3.- ¿Qué tensiones surgen en la trayectoria escolar de los estudiantes de Cuarto Año de Enseñanza Media de Liceos Técnico Profesional del Gran Concepción, entre su condición de vulnerabilidad, las experiencias, y referencias de logro escolar?
- 4.- ¿De qué manera los estudiantes de Cuarto Año de Enseñanza Media de Liceos Técnico Profesional del Gran Concepción, en condición de vulnerabilidad, son capaces de evaluar la incidencia de ella en su trayectoria escolar en el liceo?

5.- ¿Cuáles son las proyecciones y posibilidades de futuro educativo o laboral que expresan los estudiantes de Cuarto Año de Enseñanza Media de Liceos Técnico Profesional del Gran Concepción, en relación a su trayectoria escolar?

4.- Objetivos de la Investigación

4.1. Objetivo General

Comprender las trayectorias escolares de los estudiantes de Cuarto Año de Enseñanza Media de Liceos Técnico Profesional del Gran Concepción, que presentan condición de vulnerabilidad, a partir de sus discursos y narrativas, y como ellas impactan sus logros escolares.

4.2. Objetivos Específicos

- 1.- Identificar en la narrativa de los estudiantes de Cuarto Año de Enseñanza Media de Liceos Técnico Profesional del Gran Concepción, el reconocimiento de los indicadores utilizados por el MINEDUC, que determinan su condición de vulnerabilidad.
- 2.- Analizar los relatos de los estudiantes de Cuarto Año de Enseñanza Media en Liceos Técnico Profesional del Gran Concepción, sobre la percepción de los discursos y prácticas que circulan sobre su condición de vulnerabilidad.
- 3.- Caracterizar las tensiones que surgen en los estudiantes de Cuarto Año de Enseñanza Media de Liceos Técnico Profesional del Gran

Concepción, entre su condición de vulnerabilidad, las experiencias, y referencias de logro escolar, a partir de sus relatos.

- 4.- Distinguir en los estudiantes de Cuarto Año de Enseñanza Media de Liceos Técnico Profesional del Gran Concepción, su capacidad para evaluar la incidencia que ha tenido la condición de vulnerabilidad en su trayectoria escolar.
- 5.- Determinar las proyecciones y posibilidades de futuro educativo o laboral, que narran los estudiantes de Cuarto Año de Enseñanza Media de Liceos Técnico Profesional del Gran Concepción, desde su condición de vulnerabilidad.

5.- Objeto Científico de Investigación

La investigación busca comprender las trayectorias educativas de estudiantes de Cuarto Año de Enseñanza Media de Liceos Técnico Profesional del Gran Concepción, que presentan condición de vulnerabilidad a partir de los indicadores de la política pública, y como es reconocida por los estudiantes a partir de sus propias experiencias y narrativas, permitiendo establecer la relaciones entre su condición de vulnerabilidad y su trayectoria escolar, manifestado en sus tensiones, conflictos, logros escolares, proyecciones de estudio y laboral, así como el efectivo aporte que realizan los liceo EMTP en su recorrido por el sistema escolar.

El estudio asume desde su práctica metodológica la tradición comprensiva de los fenómenos, adoptando un paradigma interpretativo, y enfoque cualitativo de investigación. Para este efecto, la recopilación de datos se realizará a través de técnicas de Entrevistas, Relatos Biográficos, Grupos Focales, y documentación oficial sobre las trayectorias escolares. La selección de muestra serán Liceos EMTP de las comunas del Gran Concepción: Talcahuano, Concepción, Penco, Hualpén, San Pedro de la Paz, y Chiguayante, los que presentan un IVE superior al 75%. Los

informantes claves serán de 2 a 7 estudiantes por liceo dependiendo de la técnica empleada dando con un total de muestra de 30 estudiantes jóvenes.

6.- Importancia de la Investigación

Los aportes e importancia de esta investigación surgen en primera instancia a nivel personal, por la constante preocupación por la realidad que vive la educación chilena y regional en el presente, y sobre todo, la situación de desplazamiento, marginación y precariedad que viven los estudiantes a nivel social y educativo en las diferentes aulas de la Educación Media Técnico Profesional del Gran Concepción. He ahí una motivación primaria de poder entender desde el propio verbo de los estudiantes las situaciones que los aquejan día a día en la sociedad chilena neoliberal, y en qué medida potencia o perjudica sus habilidades durante el transcurso de su vida escolar. A causa de lo anterior, se han delimitado algunas categorías a desarrollar en esta investigación.

En primer lugar, esta investigación se plantea ampliar el abanico de investigaciones cualitativas en el área de la educación. Si bien existe una larga tradición de investigaciones en el área, la mayoría de estas están centradas en los resultados de carácter cuantitativo relacionados con datos

medibles y verificables en el tiempo. En cambio, las investigaciones con técnicas narrativas y comunicativas han tomado un impulso en los últimos años, por ejemplo se rescatan las llevadas a cabo por Raúl Zurita (2013) *El trabajo docente en el Chile contemporáneo: entre la preocupación por la centralidad profesorado y la agenda del mercado* Felipe Cornejo (2006) *El experimento educativo chileno 20 años después: Una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar*.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que ambos enfoques de investigación no resultan antagónicos entre sí mismos, por el contrario, deben complementarse. Por esta razón, tomamos las palabras de Dr. Juan Cassasus (2003); quien señala que, al existir múltiples problemas en educación, múltiples a su vez deben ser sus soluciones.

En segundo lugar, esta investigación pretende valorar la información que se obtenga desde los estudiantes y las aulas para la elaboración de nuevos programas educativos. Muchas de las investigaciones y lineamientos de políticas educativas buscar acercarse a estándares globales o que responden a ciertos índices “universales” de educación. Un ejemplo de aquello es el Informe McKinsey & Company, que en función de los mejores resultados de los países en la prueba PISA, pretende trazar líneas o

reglas para el mejoramiento de las políticas públicas en educación más allá de las diferencias materiales y culturales³. Del mismo modo, al considerar las opiniones y experiencias de los principales beneficiarios del sistema educativo, es decir, la voz de los estudiantes nos permite comprender los actuales cambios sociales y culturales en los cuales se encuentran inmersos, y que soluciones seremos capaces de brindarles al interior del aula de clases.

Un lugar de valoración de esta investigación pretende incentivar la producción de trabajos que se hagan cargo de las problemáticas actuales de la educación, con una mirada participativa, dialógica y propositiva desde las bases educativas. En la opinión pública desde hace bastante tiempo que ronda el consenso de la crisis del sistema educativo chileno, muestra de aquello han sido desde los fuertes ciclos de movilizaciones estudiantiles desde el año 2006 en adelante, hasta columnas editoriales, y con un enfoque liberal defienden la inexistencia del derecho social por la educación⁴.

En esta perspectiva, la realización de trabajos que se posicionen con nuevos proyectos, de carácter alternativo, vinculados con el “progresismo”,

³Zurita, F. (2013) El trabajo docente en el Chile contemporáneo: entre la preocupación por la centralidad profesorado y la agenda del mercado.

⁴Kaiser, A. (18 de Junio 2013). ¡La educación no es un derecho! El Mercurio. Recuperado de <http://www.elmercurio.com/blogs/2013/06/18/12722/La-educacion-no-es-un-derecho.aspx>.

y que procuren tener entre sus principios la necesidad de incorporar e insertar metodologías participativas y dialógicas que tengan la capacidad de visualizar, insertar y resolver las contradicciones y problemas desde las actuales bases educativas en Chile.

Finalmente, esta investigación se propone cuestionar los índices de vulnerabilidad que operan en la actualidad, por distanciarse y modelar la realidad en la cual se encuentran los estudiantes. Este tipo de calificativos nacen hacía finales de los años 90's, y son consecuencia de los dispares índices entre el crecimiento económico y la brecha socioeconómica al interior de los países de la región. Esto llevo a los distintos gobiernos a plantear las políticas públicas con una perspectiva que gira en torno al “*crecimiento con igualdad*”, y con ello surge el desarrollo de políticas e investigaciones que posicionan términos como la vulnerabilidad, línea de la pobreza, etc. en las diferentes áreas de las ciencias sociales. En consecuencia, buscamos ver los efectos sociales y culturales entorno a este paradigma y como las diferentes áreas de las ciencias sociales operan e investigan estas proposiciones en la actualidad.

Capítulo II Marco Teórico

2.1 Las Trayectorias Escolares

La aparición y desarrollo del concepto de *Trayectorias Escolares*, - en adelante T.E.-, es relativamente nuevo en las investigaciones relacionadas con el mundo educativo latinoamericano. Por lo anterior, nos interesa responder algunas interrogantes en torno a este concepto, tales como, ¿Cuál es el contexto en que surgen las T.E.? ¿Qué es una T.E.? ¿Cómo se construye una T.E.? ¿Por qué es importante hablar de T.E.?

Las TE emergen durante los años 90's, en pleno contexto de globalización cuando se evidencia que existe un mantenimiento de las desigualdades socioeconómicas en la región, por ejemplo, los índices macroeconómicos en América Latina indicaban un aumento del PIB y de su riqueza como no se había evidenciado en décadas anteriores, pero contrario a lo que se esperaba los índices de pobreza no descendieron, sino por el contrario habían aumentado, en el contexto de la globalización (Cassasus, 2003).

En el contexto de cambio global y transformaciones económicas y administración estatal, se hacen evidentes dos problemas que se vienen

arrastrando hace años en el sistema educativo, los que giran en torno a la escuela. Nos referimos a la *segregación educativa* y la *escolarización secundaria*.

En primer lugar, *la segregación educativa* se hace evidente desde los años 80's, cuando comienzan a surgir círculos educativos con calidad diferenciada, estando determinada por el origen socioeconómico de la población estudiantil que integra la escuela. De este modo, pareciera confirmarse en la práctica actual que las instituciones educativas contribuyen a perpetuar las desigualdades sociales; y en ese sentido se produce un déficit educativo que tiene directa relación con el estrato socioeconómico, es decir, la existencia de una segmentación o separación tan diferenciada de escolarización sustentada en el origen socioeconómico de cada individuo.

Una comprensión de los efectos de las dinámicas sociales descritas, favorece la perpetuación de un círculo vicioso en el cual los estudiantes de escasos recursos y en riesgo social se enfrentan permanentemente a la barrera o imposibilidad estructural de no poder superar las condiciones de precariedad y marginación experimentadas desde su nacimiento. Por el contrario, los estudiantes de mejor condición socioeconómica poseen

mayores posibilidades de superar las condiciones que están determinadas desde su nacimiento (Aisenson et al., 2011)

Según Merle (2000), la democratización segregadora que significa el acceso igualitario a las oportunidades no garantiza la neutralización de las desigualdades existentes; y por tanto surge de forma anticipada una pregunta, ¿Quiénes son lo que deben afrontar estas situaciones de incertidumbre e imposibilidad estructural?

Los diferentes programas y políticas los han denominado como vulnerabilidad, estudiantes en situación de vulnerabilidad, condición de vulnerabilidad, entre otros. En el caso de la expansión de la escolarización en sus diferentes niveles, -primario y secundario-, ha tenido un dispar impacto en la población, por lo que destacamos sus principales aspectos: el aumento de la cobertura de la escuela secundaria potenció la idea de que el título secundario otorgaba una mejor inserción en el mundo del trabajo y la posibilidad de la movilidad social ascendente.

Sin embargo, frente a un contexto restrictivo y cambiante, caracterizado por el debilitamiento del Estado, el proceso de globalización y apertura económica, y peor aún la constante desvalorización de los títulos

de egreso secundario producto de esta expansión, aun cuando organizaciones internacionales como CEPAL establecen un mínimo de 12 años de escolarización en todos los países de la región (Aiseson et. Al., 2011).

Hay que destacar el aumento de cobertura ha significado el crecimiento de la escolarización de masas, posibilitando el ingreso de nuevos contingentes de estudiantes a las escuelas, provocando en el sistema educativo nuevos requerimientos y exigencias. Otra arista de la expansión de la escolarización son las definiciones curriculares y la creación de un curricular nacional único que han optado los gobiernos de la región, ya sea por iniciativa propia o por acuerdos internacionales.

Como señala Sepúlveda(2016) en su obra *Trayectorias educativo-laborales de jóvenes estudiantes de educación técnica en Chile: ¿tiene sentido un sistema de formación para el trabajo en la educación secundaria?* el fundamento para su implementación ha estado determinado por los cambios tecnológicos que se han hecho notar en los últimos tiempos, por lo tanto, el surgimiento de estas políticas curriculares y además el apoyo a propuestas formativas se propone entregar y desarrollar competencias formativas para el ingreso al nuevo mercado laboral. Si bien

estas definiciones curriculares entregan la posibilidad de alternativas educativa y laboral, se enfrenta a las falencias del sistema formativo, por ejemplo, lo ambicioso de los contenidos, las limitaciones de tiempo, la carencia de recursos o la formación de estos círculos diferenciados de calidad.

La segregación educativa y la escolarización secundaria, emerge con el ingreso de nuevos contingentes de estudiantes que principalmente provienen de sectores pobres y/o populares, cuestión que explica la persistencia de la transmisión inter-generacional de la pobreza, provocando en la juventud más vulnerable mayores obstáculos para poder permanecer y continuar en la escuela. El efecto más negativo de esta situación gira en torno al fracaso y deserción escolar, porque son estos sectores poblacionales quienes quedan excluidos del sistema educativo, y por consecuencia, están destinados a obtener empleos de menor categoría. Para comprenderlo de mejor manera, tomamos las palabras de Jacinto (2007)

“Comparando a los jóvenes pobres y los no pobres, el valor del título es desigual en términos de protección contra el desempleo como en lo que respecta a la calidad de los empleos. Entre las razones de esta discriminación, está el papel del capital social y de las redes familiares en el acceso a los buenos empleos” (Jacinto, 2007, citado en Aisenson et. al.).

“En efecto, La expansión de la escuela secundaria y el achicamiento y deterioro del mercado laboral co-ayudaron para que los títulos de nivel

secundario sufrieran un continuo proceso de devaluación, y hoy en día la mayor escolaridad de los jóvenes respecto a sus padres no implica en general mayores oportunidades laborales” (Jacinto, 2006, citado en Aisenson et. al.).

La nueva población estudiantil que ha ingresado en los últimos años a las escuelas desconoce el “*oficio de ser alumnos*” y/o han arrastrado problemas desde los primeros años de la escuela primaria. En el actual contexto de globalización, la escuela secundaria -en específico-, debe afrontar nuevos modelos socio-culturas que no aceptan las normas y al modelo de la escuela tradicional, produciéndose una distancia entre la cultura escolar y la cultura juvenil, y aunque se han producido cambios en el sistema escolar aún se siente la carga del paso entre los niveles primario y secundario no lográndose convertirse en un asunto inter-institucional, y por ende no se han tomado medidas para articular estos cambios.

Los nuevos estudiantes son portadores de una cultura que no coincide con la cultura escolar, y muchos menos con el currículum único que se intenta llevar adelante, sumándole además que la función civilizatoria y “monopólica” del conocimiento ya se ha visto superada por las nuevas fuentes de información tecnológica y los medios de comunicación de masas.

La escuela entonces sigue negando la existencia de otros saberes y lenguajes que no se encuentren presentes y establecidos en programas y el currículum. No obstante, no solo se produce una distancia entre ambas culturas sino además se tensionan. En efecto, la cultura escolar tiende a la homogenización, orden y secuencia establecidos, mientras que la cultura juvenil actual es diversa, fragmentada, abierta y flexible. Al respecto, tomamos en cuenta las palabras de Terigi cuando señala que

“Se percibe por ello la necesidad de no solo mejorar nuestros sistemas escolares sino también revisar las herramientas clásicas de la política pública, como fueron la escuela común o el currículum único.

Aún más: los cambios en las relaciones entre estado y escuela, entre sociedad, cultura y educación, entre poderes centrales y poderes locales, obligan a volver a analizar los marcos conceptuales de que dispone la política educativa”. (Terigi; 2008: 12)

El fracaso escolar ha estado asociado y presente desde la misma creación de la escuela, y así mismo en cada esfuerzo por la ampliación de la escolarización se producen nuevos “desechos”, es decir, la producción de nuevos contingente de niños, niñas y adolescentes que no ingresan a la escuela, o que ingresando no permanecen, que aprenden a otros ritmos o en las formas que no espera la escuela. El fenómeno del fracaso escolar, ha sido explicado desde la individualidad encajándolo al nivel patológico, provocando mecanismo de diagnóstico, derivación y recuperación de niños

con supuestas falencias de concentración, hiperactividad, etc. que fueron tomando relevancia en los sistemas educativos.

Según señala Terigi (2009) en su obra *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa* tan pronto como llegaron los años 90's, se reflexionó en torno a la perspectiva del fracaso escolar, sobre todo como el núcleo del sentido común desde donde se han pensado los problemas de la población estudiantil, porque conocidos son los procesos de etiquetamiento y segregación que buscan los fallos cognitivos y condición de origen para explicar las dificultades de permanencia e ingreso en la escuela. Por esa razón, se ha replanteado la mirada a entender las desigualdades sociales que atraviesa la escuela, desde los círculos de derivación patológica hacía las políticas sociales de atención a la infancia y medidas compensatorias de las desigualdades.

Aun así, este cambio de foco no ha sido efectivo para dar explicación y soluciones reales al fracaso escolar. En definitiva, cada vez tenemos mayor conciencia que algo sucede en la escuela, por lo que ha tomado mayor fuerza el concepto de Inclusión Escolar. Por lo anterior Flavia Terigi (2009) que sostiene

“Hoy estamos en condiciones de sostener que, excepto en condiciones muy extremas de lesiones y otros compromisos biológicos, todos los niños, niñas y adolescentes pueden aprender, bajo las condiciones pedagógicas adecuadas; y que, en la mayor parte de los casos, estas condiciones están al alcance del sistema educativo, que debe encontrar, definir y producir (según se trate) las condiciones pedagógicas para el aprendizaje de todos y todas” (Terigi; 2009:15)

En relación con la cita anterior, se deben plantear las preguntas necesarias por las condiciones pedagógicas que puedan hacer posibles a la población estudiantil vulnerable su ingreso y permanencia en el sistema escolar, así como la posibilidad de lograr los aprendizajes que establece el currículum. En consecuencia, debemos vincular la cuestión de repitencia, sobre-edad, ausentismo, y abandono como los persistentes puntos críticos del sistema educativo.

La centralidad hoy en educación es el aseguramiento de la inclusión educativa, porque con ella se da pleno cumplimiento al derecho a la educación; a la centralidad de las T.E. en la configuración del saber pedagógico y didáctico; y los límites reconocibles a la hora de la formulación de recomendaciones en política pública educativa.

En lo que respecta a la segunda pregunta introductoria ¿Qué son las trayectorias escolares? desde la perspectiva del investigador Terigi (2009) hay que considerar los cambios que surgen en torno a la escuela y

específicamente el impacto de la inclusión educativa. En este sentido, debemos reconsiderar a las Trayectorias Escolares, trasladándolas desde la categoría del problema individual y patológico, hacia el ejercicio de ser atendido sistemáticamente. Por lo anterior, y en concordancia lo que señala Opazo (2017) en *Trayectoria escolar de los estudiantes más vulnerables del sistema educativo chileno*, las T. E. analizan el comportamiento académico de los estudiantes a lo largo de su historia en los distintos ciclos de aprendizaje, es decir, observan los recorridos que realizan al atravesar el sistema educativo. Por ello, se define por *trayectorias escolares teóricas* como

“Las trayectorias teóricas expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar. Tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción. [...] pero reconocemos también itinerarios que no siguen ese cause, “trayectorias no encausadas”, pues gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes”. (Terigi; 2009:19)

“La cronología de progreso por grados se anualiza, es decir, la duración estándar esperada para la aprobación de un grado es un año. Este es el ritmo de aprendizaje marcado por la trayectoria teórica que sigue un progreso lineal y homogéneo: cada año se debe avanzar un grado”. (Opazo; 2017:8)

En alusión a lo sustentado por Terigi y Opazo, se aprecia una síntesis muy precisa por lo que entendemos por una Trayectoria Teórica,

que en definitiva es la anualización por grados, que de acuerdo con indicadores y acuerdos internacionales se corresponden con doce años/grados. Nuestra inquietud surge en la medida que constantemente las nuevas normativas, se fundamentan en el supuesto de la trayectoria teórica para realizar algunos cambios modernizadores, aunque los sectores más vulnerables con sus trayectorias más desajustadas, -se alargan, atrasan, estancan-, son quienes reciben estas medidas y no responden a los resultados esperados.

Por otra parte, según señalan Opazo (2017) y Terigi (2009); así surgen las *Trayectorias Reales*, se reconocen itinerarios que no se ajustan a las trayectorias teóricas, es decir, estas trayectorias no se corresponden necesariamente con lo esperado por el sistema educativo.

En resumen, este conjunto de años o períodos en el transcurso en el sistema escolar no cumple con lo esperados por los grados, no llegándose a cumplir exigencias internacionales en los tiempos esperados. Igualmente, Terigi (2009) hace alusión al concepto de Trayectorias no encausadas o desajustadas, puesto que gran parte de los niños, niñas y jóvenes que transitan su escolarización son de modos heterogéneos, variables y contingentes, y comúnmente se les ha observado mediante diversos

indicadores asociados al fracaso escolar (repitencia, deserción o sobreedad), y del mismo modo hace referencia a estudiantes que repiten grados o abandonan temporal o definitivamente el sistema escolar.

Para finalizar, resulta necesario explicar la importancia de la creación y aplicación de T.E. y que nace de la misma preocupación que nos advierte Terigi (2009) cuando menciona

“Es necesario advertir que la centralidad de la trayectoria teórica oscurece aspectos de las trayectorias reales cuyo mejor conocimiento y consideración podrían ampliar las capacidades de las políticas y de las escuelas para la inclusión educativa. Así, por ejemplo, solemos considerar que la trayectoria educativa y la trayectoria escolar de los niños adolescentes y jóvenes coinciden, desconociendo diferentes locus de aprendizaje en muchos casos extraescolares que enriquecen las opciones de inclusión en los espacios formales”. (Terigi; 2009:20)

Según lo plantea la autora, el sentido y visión que debería tener la escuela con estos jóvenes es cambiar el foco del aprendizaje, y quitarle la centralidad a la perspectiva del fracaso escolar de carácter individual, y avanzar hacia la complementación de la experiencia educativa, a partir del desarrollo de actividades que potencien las reales habilidades de la población estudiantil, y que desde estas mismas experiencias escolares se puedan crear y aplicar nuevas políticas educativas.

Estudiar las T.E. de los grupos más vulnerables por su recorrido en el sistema educacional, -en este caso, el chileno-, está permanentemente

puesto a prueba por las situaciones adversas que deben vivir estos sujetos para intentar llegar al final de camino escolar, caracterizando su trayectoria relevante para la política pública educativa.

Como señala Opazo (2017), la T.E. pueden ser de gran ayuda para retroalimentar los programas orientados a prevenir la deserción y desfase en los sectores vulnerables y potenciar su reinserción al sistema educativo.

2.2 Vulnerabilidad Socioeducativa.

Durante los años 90s el desarrollo económico de los países latinoamericanos creció de una manera sin precedentes, pero el problema es que estos índices no coinciden con los niveles sociales de vida, en particular la pobreza no hacía más que aumentar. En consecuencia, han existido esfuerzos por desarrollar el estudio de la pobreza para comprender por qué suceden estos fenómenos que exponen a la población en nuestro continente.

El surgimiento de conceptos como *vulnerabilidad*, *activo*, *exclusión*, *entre otros*, se acotan en un marco histórico-conceptual que a continuación revisaremos para comprender su uso en la actualidad, sus ventajas y limitantes en la Ciencias Sociales y la educación en particular. La siguiente cita es clarificadora al respecto

“Referirse a un marco vulnerable en América latina y en Chile en particular, es hacer referencia a un Estado que ha ido de manera creciente perdiendo su rol protector, a partir de políticas neoliberales. En general, las reformas impulsadas por los gobiernos de la región en los años ochenta y noventa, tuvieron efectos vinculados a procesos de flexibilización laboral; descentralización de la negociación colectiva; privatización de las pensiones y un aumento creciente del peso del mercado de la provisión del bienestar social. Dichos fenómenos aumentaron en gran medida la informalidad, las desigualdades, y la reducción de la protección social. En el caso de Chile, [...] Las reformas más radicales fueron durante la dictadura de Pinochet, materializándose en privatizaciones en la atención sanitaria y la educación. Más tarde en los gobiernos de la concertación a partir de 1990, se intentaron disminuir algunas desigualdades, a partir del aumento del gasto público y la reglamentación” (Arteaga & Pérez, 2011, p. 68).

Las reformas neoliberales reestructuraron el Estado de Bienestar existente, además de un reajuste de los beneficios sociales entorno al trabajo; por un lado, flexibilización laboral, descentralización y privatización de servicios básicos, y por otro informalidad, desigualdad y reducciones como consecuencias. Además de la privatización de los servicios de salud y educación provocó una fuerte segmentación socioeconómica, por ejemplo, el 70% niños y niñas de familias pobres se encuentran en escuelas municipales (Arteaga & Pérez, 2011).

Estas reformas se lograron implementar por dos vías de homogenización. La presencia de una elite tecnocrática con medidas reformistas, y segundo por realizar cambios en las estructuras jurídico-políticas con el objetivo de la producción de un discurso político-económico

que diera fuerza simbólica al proceso. (León, 2003; Arteaga & Pérez, 2011; González, 2009)

Chile en el amanecer del siglo XXI, se encuentra entre los cambios de la globalización, la nueva estructura del capitalismo neoliberal y el surgimiento de las Nuevas Tecnologías de la Información (NTI) y su impacto en el mundo del Trabajo. En torno a ello M. Castell (1998) en su obra la era de la información, señala que las NTI son la nueva fuerza productiva, pues vuelve más eficiente el trabajo, difunde el conocimiento, controla el proceso productivo y flexibiliza la producción. Esta revolución tecnológica transforma el trabajo por una razón política-técnica, más que económicas productivista, y si bien se ha logrado grandes avances y descubrimientos, también se sustenta en la aplicación inmediata del conocimiento en sí mismo para procesar y generar nueva información y conocimiento. (León, 2003; Arteaga & Pérez, 2008).

Castell (1998) afirma, que el impacto de las NTI se dará con la penetración de la información en la estructura social, dado por los procesos de socialización y las limitaciones propias de la producción capitalista. Una consecuencia de estas sociedades informacionales será que la estructura social urbana se encamina hacia una estructura más paralizada, llegando a

concluir el surgimiento de una ciudad dual; la existencia de grupos medios profesionales y otros segregados. (León, 2003).

En Chile, la persistencia de las brechas socioeconómicas, espacios urbanos segregados, tratos discriminatorios y el peso de las influencias y poder, además de cómo se administran los recursos que disponen las personas en forma de ingreso, empleo, riqueza, educación, salud, vivienda entre otros. Una reciente investigación del PNUD-Chile, recoge la definición de *Desigualdad Social*

“Desigualdad social se define aquí como las diferencias en dimensiones de la vida social que implican ventajas para unos y desventajas para otros, que se representan como condiciones estructurantes de la vida, y que se perciben como injustas en sus orígenes o moralmente ofensivas en sus consecuencias, o ambas”
(PNUD; 2016:16)

Nuestra preocupación es saber cuáles son las ventajas y desventajas que presentan unos y otros, cuál ha sido la evolución de la desigualdad en Chile. Algunos datos que nos ofrecen algunos seguimientos al problema en análisis es la Encuesta CASEN, la que informa que en 1987 el 45,1% de la población estaba bajo la línea de la pobreza; en 1990 el 38,6%, y en 2006 un 13,7% El PNUD (2016) llama la atención que un 30% de la población nacional ha caído bajo la línea de la pobreza una o dos veces a lo largo de 10 años. En segundo lugar, la alta concentración de riquezas de los sectores

más acomodados de la población, por ejemplo, se indica que el 10° decil más rico del país ganaba 46 veces más ingresos que el primer decil, o del mismo modo el 19% de la riqueza es captada por el 0,1% de la población (PNUD, 2016; León, 2003).

Tabla N° 1: Porcentaje del ingreso que obtiene el segmento de mayores ingresos, 2013 (Distribución de porcentajes individuales).

	0,1% más rico	0,9% siguiente	4% siguiente	Suma 1%	Suma 5%
Ingreso Percibido	2,3	11,6	22,7	13,9	36,6
Ingreso devengado	19,5	13,5	18,5	33,0	51,5

Fuente: PNUD, 2016.

La concentración de la riqueza en este 0,1% de la población crea un grupo exclusivo que puede llegar a recibir ingresos promedio que parten de los 26,5 millones hasta 140,5 millones mensuales según estimaciones, pero en realidad no se poseen datos para determinar si su riqueza ha crecido o disminuido, aunque es probable que por sus activos económicos esta situación no se haya modificado.

La desigualdad se explica por la brecha entre los ingresos, ya que un gran número de trabajadores recibe un salario bajo, entiéndase *como aquel*

salario que es insuficiente para cubrir las necesidades básicas de un hogar promedio en ausencia de otras fuentes de ingresos. (PNUD, 2016). Así mismo el Índice de Gini puede observar la situación y evolución de la desigualdad, y según indican sus datos, desde los años 2000 ha existido una disminución de la desigualdad como se expresa en el siguiente gráfico

TABLA 2: Evolución del Índice de Gini en Chile.

Año	GINI
1990	52,1
1996	52,2
2000	54,9
2003	52,8
2006	50,4
2009	50,0
2011	49,1
2013	48,8
2015	47,6

Fuente: PNUD, 2016.

Algunos de los factores que afectan el índice de Gini se deben a la reducción de la brecha entre salarios de trabajadores/as de mayor y menor calificación o la transferencia gubernamental a grupos pobres y vulnerables. El problema es que estos factores pueden seguir primando en el futuro, ya

que nada asegura que el mercado laboral y su sistema productivo pueda absorber a los miles de estudiantes que estudian hoy (PNUD, 2016).

En el caso de las políticas sociales, estas se focalizan en la disminución de la pobreza e indigencia, produciéndose la desprotección de las clases medias, llevándolas a incrementar sus gastos hacia la industria privada de servicios. (Riesco, 2009). Por ejemplo, producto de las reformas educativas, el control estatal es traspasado a organismos municipales y se crea un segmento intermedio conocido como “establecimientos subvencionado”, entre otros. Además, dadas las características del sistema de instrucción, el logro académico no se vincula a los resultados de ingresos y ocupación, sino de forma muy directa al origen socioeconómico de las personas (PNUD, 2016). En este sentido, y ampliando a dimensiones socioculturales, Garretón (2010) *en Dimensiones políticas del estado social del derecho*, afirma

...Pero el resultado de las correcciones a las reformas, que sin duda implicaron un mejoramiento de la situación de las personas, no significativo, la superación de los problemas estructurales y culturales que se pueden sintetizar en los conceptos de fragmentación, desigualdad. Perdida de la unidad nacional, o sea, falta de cohesión social. (Arteaga & Pérez, 2011)

En este contexto, ha existido una paulatina sensación de desprotección y procesos de individualización en la gestión del riesgo,

asumiéndose así los sujetos desde su subjetividad dicha condición como una práctica cotidiana y sin reflexión de dicha experiencia. En una sociedad tan desigual como la chilena, los recursos y capitales para enfrentar la realidad social son muy distintos; en los sectores desprotegidos el riesgo constituye una acción rutinaria permanente (Arteaga & Pérez, 2011).

Las consecuencias de la desigualdad en Chile, y la preocupación de los gobiernos por desarrollo económico y la equidad provocan el surgimiento del *estudio de la pobreza* que se plantea como una herramienta para comprender porque suceden los problemas a los que están expuestos nuestra población. Se destacan dos formas de realizar estos estudios: formas de medición estadísticas y conceptualizaciones (CEPAL, 1999; González, 2009)

La medición estadística destaca el perfeccionamiento en los instrumentos de medición posibilitando una visión más realista de la pobreza, para salir de la especulación en la aplicación de políticas públicas. La conceptualización en cambio surge porque estas mediciones no estaban siendo acompañadas de un desarrollo conceptual equivalente, es decir, el desarrollo estadístico devela la amalgama y magnitud de la situación de pobreza, pero sin un diseño metodológico que pudiera hacerse cargo a

atacar esta problemática. Diferenciarlas es importante, porque la forma que se utilice determina la dirección e implementación de medidas tomadas por parte del Estado (CEPAL, 1999; PNUD, 2016).

En otras palabras, se forma una brecha entre métodos, y la necesidad del surgimiento de conceptualizaciones, situación que se volvió una urgencia al momento de estudiar las movilidades descendentes de sectores medios, para saber qué medidas y acciones tomar para atender este problema. Además, después de dos décadas de aplicación de programas específicos para el combate de la pobreza el fenómeno persistía, comenzado a germinar desde organismos internacionales una variedad de conceptos y nociones como *exclusión*, *activo*, *estructura de oportunidades* o *vulnerabilidad* que tratan de ser una herramienta para examinar las estructuras que subyacen a la pobreza (CEPAL, 1999).

El evidente fracaso de gobiernos, programas y organismos multilaterales no yacía en un error en su implementación o en una falta de recursos, por el contrario, hace más evidente el problema de la desigualdad, segregación y pobreza. En este contexto, CEPAL (1999) señala algunas premisas para el estudio de la pobreza en Latinoamérica: i) Los recursos de los hogares no se pueden valorar con independencia de la estructura de

oportunidades, ii) Las estructuras de oportunidades no son una constante sino una variable. Las oportunidades cambian por país y por los momentos históricos, iii) Los cambios en la vulnerabilidad se produce por cambios en los recursos que controla un hogar y el acceso a la estructura de oportunidades.

En el orden social existen tres instituciones básicas y que son fuente de acceso al bienestar: *Mercado, Estado, Sociedad*. El mercado ejerce un fuerte y creciente dominio sobre el funcionamiento de los otros dos órdenes institucionales, evidenciándose por el inédito éxito de los agentes económicos en inducir al resto de los actores sociales a que actúen acorde a sus reglas, pensando que así se contribuyera al bienestar general. Este posicionamiento del mercado lo faculta para definir las estructuras de oportunidades que conducen al bienestar, así como los requisitos que se deben satisfacer las personas para aprovechar esas estructuras (CEPAL, 1999).

El problema es patente cuando el actual escenario social registra creciente incertidumbre con respecto al trabajo como vía principal de construcción de futuro. A esto contribuyen el desempleo, empleo precario,

flexibilización laboral debilitamiento sindicatos, fin del Estado de Bienestar.

Las instituciones del Estado son importantes en la formación de oportunidades por su impacto en la producción, distribución y uso de activos para el acceso a canales de movilidad social e integración. Sus funciones se clasifican en dos: las que facilitan un uso más eficiente de los recursos que ya dispone el hogar y las que proveen nuevos activos o regeneran aquellos agotados. Por otra parte, el Estado es clave en la estructura de oportunidades: Puede regular las otras dos esferas y tiene un rol vinculante entre las mismas.

Las reformas de reducción del Estado transfieren sus atribuciones al mercado y sociedad civil, tales como, integración, protección y cobertura de la seguridad social, lo que resulta en una paradoja, primero por el contexto global de competencia entre mercados no puede asegurar la capacidad de sostener la seguridad del trabajo. Segundo la familia muestra signos de no sostener su función más elemental, mientras que las comunidades urbanas han perdido su capital social producto de la segregación residencial. En conclusión, ni el mercado ni el formato de las instituciones primordiales, tienen condiciones para cumplir eficientemente el rol integrador.

En este escenario se sintetiza la particularidad de la vulnerabilidad y activos de algunos segmentos sociales. Para esta situación la sociedad civil, Estado y/o Mercado, pueden generar estructuras de oportunidades que faciliten la movilización de activos de los hogares. En específico, la situación de la marginalidad se refiere a

“Se trata de personas y hogares que se encuentran dificultades para satisfacer sus necesidades básicas. Malas condiciones habitacionales, insuficientes activos en recursos humanos dentro de las familias, alimentación escasa y de poca calidad, alta permeabilidad a los vicios sociales, precario control y atención en salud y una baja autoestima son algunos de los factores que se conjugan para reducir sus expectativas de buena calidad de vida” (CEPAL; 1999: 15).

En otras palabras, personas que viven en la inmediatez de sus necesidades, donde los pocos activos de esos hogares se organizan para responder a la sobrevivencia cotidiana. Aunque existan iniciativas de asistencia, estos esfuerzos chocan con los contenidos mentales: desesperanza, ausencia de imágenes asociadas al logro, etc.

En relación con los vulnerables a la pobreza, se caracteriza porque permite aprovechar una amplia cantidad de oportunidades del Mercado, Estado o Sociedad civil para mejorar sus condiciones de vida. La particular de este grupo reside en su edad o responsabilidad, ante cualquier cambio en las oportunidades del mercado laboral, por innovaciones tecnológicas,

mayor competitividad, así como el repliegue de programas estatales o servicios básicos pueden verse afectado.

“Otro segmento social con características y problemáticas propias está compuesto por personas que, aunque por distintas razones generan ingresos relativamente bajos, mantienen su participación y confianza en las instituciones de trabajo como medio para mejorar su situación de bienestar, así como en las instituciones del conocimiento, como vía para materializar las aspiraciones de movilidad e integración de sus hijos” (CEPAL; 1999:16).

Si bien las principales políticas enfocadas a este grupo se dirigen a bloquear las rutas de la pobreza y exclusión social para poder acumular activos, este segmento se encuentra cercano de la línea de la pobreza, así como la clase baja integrada y clase media baja. Este segmento amplía sus espacio de frustración por incorporar metas de consumo cercanas al estilo de vida de sectores modernizados de la sociedad.

En relación con los *Vulnerables a la Exclusión de la modernidad*, dado su conocimiento y capital social, las políticas buscan centrarse en proteger la situación de estos grupos de las consecuencias de procesos como la unidad familiar, segregación residencial, segmentación de estructuras educativas.

“Un tercer grupo está constituido por los jóvenes que “están en carrera”, esto es, por aquello que tienen la posibilidad de adquirir los activos que los habilitan para aprovechar los nuevos canales de movilidad e integración” (CEPAL; 1999: 17).

En general, las oportunidades deben estar diseñadas a contrarrestar las múltiples fuerzas que actúan sobre diferentes estratos sociales.

Finalmente, el documento de la CEPAL nos entrega una precisión entre los conceptos de recurso, activo y capital, señalando que

“Todos los bienes que controla un hogar, tangibles o intangibles se consideran recursos. La idea de activo que se utiliza en este texto, en cambio, se refiere al subconjunto de esos recursos que componen aquellos cuya movilización permite el aprovechamiento de las estructuras de oportunidades existentes en un momento, ya sea para elevar el nivel de bienestar o para mantenerlo ante situaciones que lo amenazan” (CEPAL; 1999:19)

Al considerar la vulnerabilidad como una condición de riesgo o susceptibilidad a sufrir algún daño, prejuicio o padecer incertidumbre, existen dos principales interpretaciones del concepto de Vulnerabilidad. Como *fragilidad* o *riesgo*. (Moreno, 2008; González, 2009), la interpretación de la Vulnerabilidad establece que:

“La primera concepción asume que la vulnerabilidad es un atributo de individuos, hogares o comunidades, que están vinculados a procesos estructurales que configuran situaciones de fragilidad, precariedad, indefensión o incertidumbre. Se trata de condiciones dinámicas que afectan las posibilidades de integración, movilidad social ascendente o desarrollo. Las mismas están correlacionadas con procesos de exclusión social, que se traducen en trayectorias sociales irregulares y fluctuantes. (González; 2009:2)

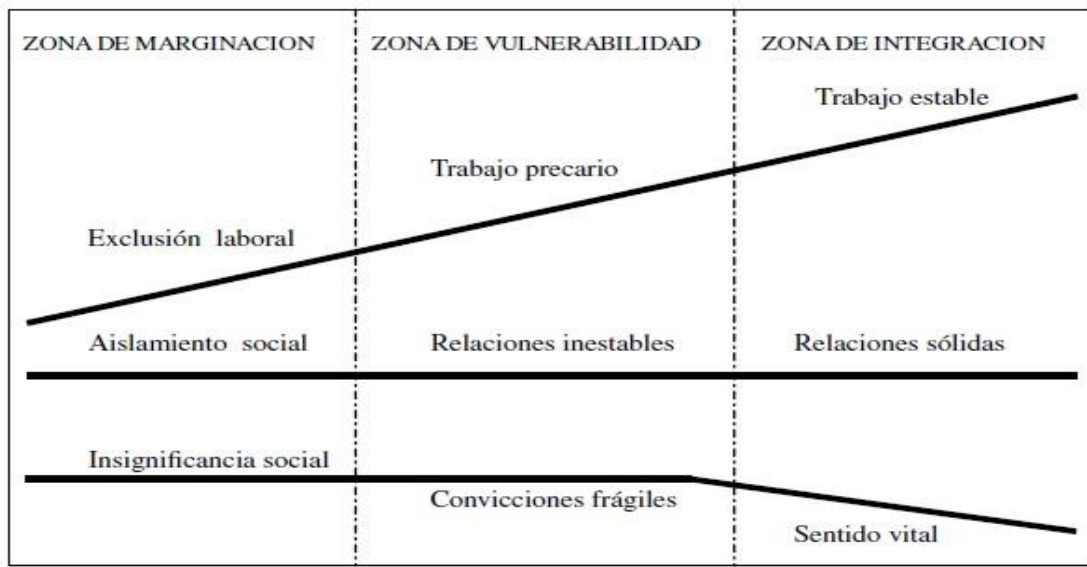
En la interpretación de vulnerabilidad como riesgo se caracteriza por la distribución de la desigualdad de los bienes y recursos en diferentes conjuntos sociales, y que determina su toma decisiones.

“La segunda interpretación se concentra en el efecto conjunto de factores de riesgo que aquejan a diversas unidades sociales. Desplaza su atención de atributos hacía el plano de la distribución de riesgos, que son consecuencias de procesos colectivos de toma de decisión y que se confrontan con las concepciones vigentes sobre la seguridad. Un individuo, hogar o comunidad es vulnerable como resultado del efecto conjunto de múltiples factores de riesgo, que configuran una situación o síndrome de vulnerabilidad social. Si bien estos factores están asociados a la distribución desigual de bienes y recursos, el foco está puesto en la forma que se distribuyen los factores de riesgo (González; 2009:2)

Estas definiciones enmarcan a la vulnerabilidad como una posibilidad en la vida de las personas, es decir, sus relaciones sociales estarán determinadas por la coyuntura social, encontrándose en un punto intermedio o transicional entre *incluidos* a la estructura de oportunidades. El segmento excluido se encuentra bajo la línea de la pobreza, entonces este fenómeno se inscribe dentro de la trayectoria histórica de las desigualdades sociales, aunque es una expresión de la actual sociedad de la información. Existe una concepción de exclusión como un proceso que afecta de forma cambiante a las personas (Jiménez, 2008). Entonces se establece una suerte de geometría variable, que se expresa en el siguiente gráfico

Gráfico N° 1: La exclusión social como proceso.

La exclusión social como proceso



Fuente: Jiménez, 2008.

Podemos entender que la exclusión social es un proceso, más que una situación estable (así lo demuestra el gráfico n°1), puesto que la *zona de integración* se caracteriza por un trabajo estable y relaciones familiares y sociales estables, la *zona de vulnerabilidad* a la inestabilidad en el empleo, que repercute tanto en la familia y sociedad, mientras que la *zona de marginación* es evidente la inestabilidad del empleo y la protección, entendida como expulsión, porque se combina con el aislamiento social.

En este sentido podemos afirmar, que la exclusión social no está inscrita de forma fatalista en el destino de ninguna sociedad y puede ser abordada desde nociones colectivas, tejidos sociales o políticas públicas. Jiménez (2008) en su artículo aproximación teórica de la exclusión social plantea que *la exclusión social no sólo habla de la insuficiencia de recursos financieros, ni se limita a la mera participación en el mundo del empleo: se hace patente y se manifiesta en los ámbitos de la vivienda, salud, educación o el acceso a servicios*(Jiménez; 2008:178).

Resulta necesario plantear algunas críticas entorno al concepto de vulnerabilidad social y que surgen de uno de sus propios impulsores. Hablamos de Moreno Crossley, dirigiendo su crítica hacia una tendencia a la individualización de las fuentes de desigualdad, focalización de los fenómenos de exclusión y omisión del rol colectivo para contrarrestarlos. Igualmente señala la omisión de los fenómenos de conflictividad social, lo que lleva al enfoque de vulnerabilidad a ajustarse al paradigma liberal (González, 2009).

2.2.1. La Vulnerabilidad socioeducativa.

Rodrigo Cornejo (2006) señala que las reformas durante los años 80 al sistema educativo fue parte de un experimento liberal, es decir, la aplicación de principios y objetivos acordes al nuevo sistema neoliberal. En cambio en los 90 se realizaron reformas educativas que estaban enfocadas en mejorar la calidad y la equidad de los aprendizajes, entre las que podemos mencionar: Aumento del gasto público en educación, reforma curricular, mejorar la profesión docente, jornada Escolar Completa, articulación de programas de mejoramiento. El problema radica que se hace en el marco institucional de la dictadura y en sus transformaciones monumentales.

Los efectos de estas transformaciones en la actualidad se pueden resumir en aumento de la cobertura, infraestructura y equipamiento, estancamiento de los resultados de aprendizaje en pruebas estandarizadas, inequidad del sistema escolar chileno, segmentación del sistema educativo, sistema educativo resistente al cambio, ineficiencia de los establecimientos privados.

De las características actuales del sistema educativo nos interesa analizar en profundidad las que conciernen a las inequidades y

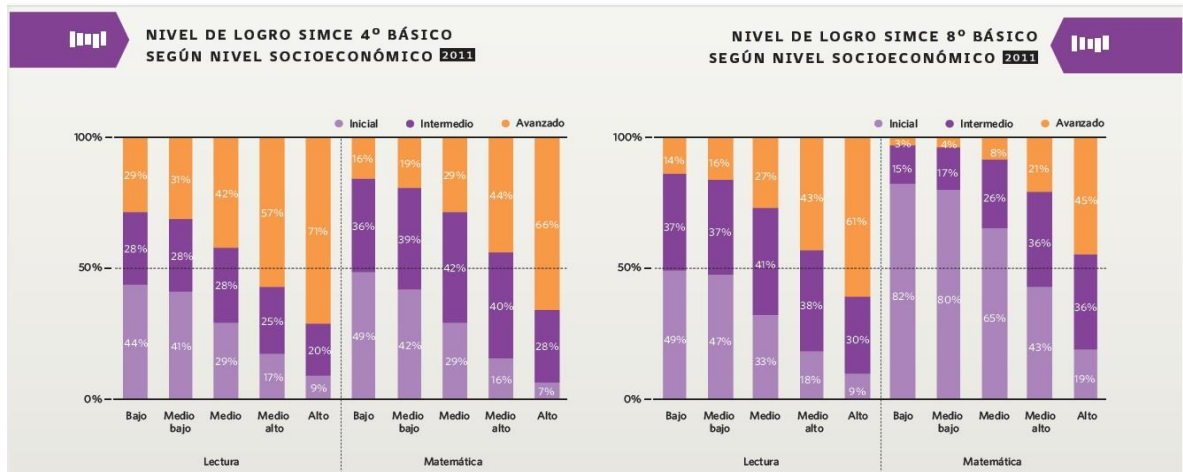
segmentación del sistema educativo como partes esenciales del estudio de la vulnerabilidad escolar. En este sentido Díaz & Pinto (2017) nos aproximan a definir que el concepto de vulnerabilidad escolar que *hace referencia a aquellos individuos que experimentan una serie de dificultades marcadas a lo largo de su trayectoria escolar que les impiden sacar provecho al currículum y a las enseñanzas dentro del aula de clases*. Las dificultades que se enfrentan los jóvenes son de diferente índole: Emocionales, familiares, interpersonales, relacionadas con el clima de enseñanza aprendizaje o el clima de la institución educativa. Además, se deben agregar factores o fenómenos mucho más complejos y profundos que desembocan en el fracaso escolar (Díaz & Pinto, 2017).

Existe una relación dialógica entre las desigualdades sociales y educacionales, ya que cada una afecta y profundiza las situaciones de vulnerabilidad que sufren los individuos. Así lo explica Cassasus (2003) en su libro *la Escuela y la Desigualdad*

“La desigualdad en el ingreso repercute con fuerza en otras desigualdades sociales, entre las cuales se encuentra la desigualdad en educación. Pero las desigualdades en educación, a su vez, repercuten en la desigualdad del ingreso, pues hace que unos grupos que están en mejor posición pueden tener mejores oportunidades que los que están en los grupos menos favorecidos, generando un círculo vicioso que tiende a aumentar las situaciones de desigualdad” (Cassasus; 2003: 34).

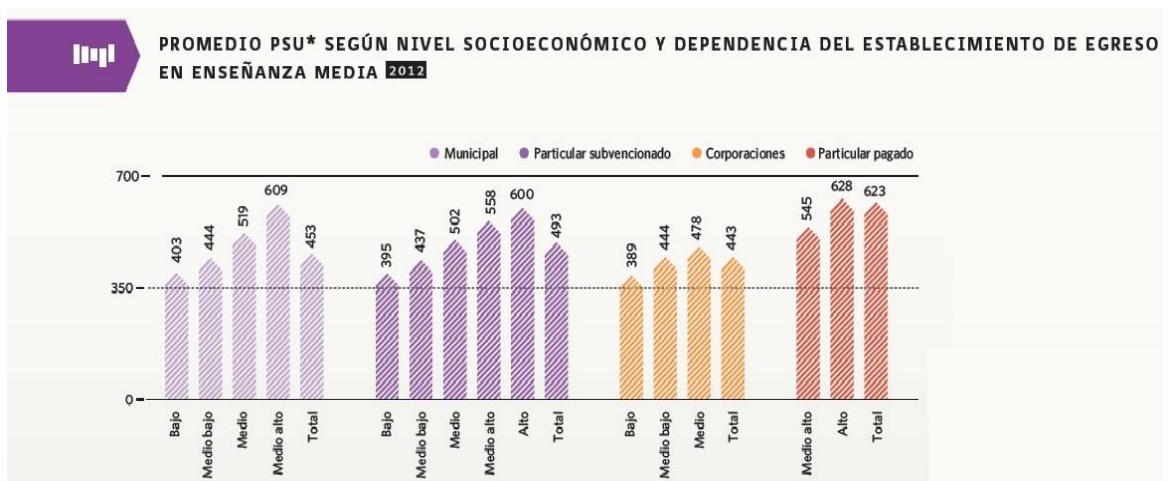
Entre 1990, 2000 y 2011 el primer quintil pasó de 7,3 a 8,0 a 8,6 años de escolaridad promedio, mientras tanto, el quinto quintil pasó de 12,1 a 13,3 a 13,6 años en el mismo periodo (Ministerio Desarrollo Social, 2013). Sumado a esto, bajo la nueva administración los establecimientos municipales, particular – subvencionado y particular privado la distribución de las matriculas indica que existe un tipo de establecimiento para cada nivel socioeconómico, ya que los liceos municipales el quintil de procedencia corresponde al I y II. Mientras que los subvencionados agrupan mayoritariamente a los quintiles II, III y IV, y los particulares pagados concentra al quintil V. Además, considerando la distribución de los resultados de las pruebas estandarizadas (SIMCE/PSU) según grupo socioeconómicos y tipo de establecimiento, las gráficas a continuación demuestran este patrón:

Gráfico N° 2: Niveles de logro Simce 4to Básico según nivel socioeconómico



Fuente: Ministerio de Desarrollo Social, 2012

Gráfico N° 3: Promedio PSU según nivel socioeconómico y dependencia de establecimiento de Egreso.



Fuente: Ministerio de Desarrollo Social, 2012

Basta con darle una simple mirada a estos gráficos para darse cuenta que los más altos promedios y puntajes se concentran en los establecimientos particulares pagados, mientras que los más bajos en establecimientos municipales. Cabe mencionar, que el SIMCE Lectura de 4to básico el nivel de *logro avanzado* en el nivel socioeconómico bajo fue de 29%, mientras que en el nivel alto fue de 71%. (Una diferencia porcentual de 42 puntos). En el caso SIMCE Matemáticas 8° Básico, la situación no es diferente, ya que el nivel de *Logro Inicial* en el nivel socioeconómico bajo fue de 82%, mientras que el nivel alto fue de 19% (Una diferencia porcentual de 63 puntos).

En la gráfica dos, relacionado con los datos PSU, la situación y los datos no son diferentes, mientras que el nivel socioeconómico bajo en su promedio no supera los 403 puntos, en el nivel socioeconómico alto su puntaje llega a 628 puntos (una diferencia de 225 puntos) demostrando que la forma de obtener acceso a mejores puntajes es subir de nivel socioeconómico, excluyendo de las oportunidades a los niveles más bajos.

La permanencia del fracaso escolar en mundo educativo es una consecuencia casi directa de los fenómenos a nivel social entorno a la vulnerabilidad que presentan amplios sectores de la población. De la misma

forma, la serie de aplicaciones de políticas educativas en busca de mayores índices de equidad, extensión y democratización de la educación se encuentran con el agujero negro del fracaso escolar. Si bien se amplia y mejora el acceso a la educación, otra cosa es garantizar los procesos necesarios para mejorar lo que se enseña en clases. El carácter multifactorial de los fenómenos que convergen en torno al fracaso escolar no puede reducirse solamente a las calificaciones académicas, sino un amplio abanico de situaciones posibles. En este sentido, en el fracaso escolar no solo se mezclan elementos intelectuales, sino también personales, afectivos, sociales, representaciones de sí mismo y de los demás, aspiraciones o falta de ellas, privaciones de vínculos y relaciones.

El fracaso escolar se utiliza para referirse, con una connotación negativa, al rendimiento escolar del estudiante situado al final de una determinada etapa escolar. Por otro lado, el riesgo o vulnerabilidad escolar se utiliza para denominar ciertas evidencias, condiciones o dinámicas que se producen en el devenir del estudiante, y que tienen mayor o menor probabilidad de conducir a situaciones intermedias o finales calificadas como fracasos.

En cierto modo, este concepto se define como parte, factor y proceso. Las múltiples dimensiones de este concepto se elaboran desde la perspectiva de la exclusión social, y para reflexionar sobre el fracaso como una forma de exclusión educativa. Entonces se necesitan políticas y actuaciones globales, intersectorial, centradas en transformar aquello que obstaculiza la inclusión y el reconocimiento del otro u otra (Valderrama & Melero & Limón & 2010).

2.3 Educación Técnico-Profesional en Chile

A lo largo de la historia de la humanidad, y principalmente dentro de las civilizaciones que tuvieron un desarrollo consistente y una prolongada subsistencia en distintas dimensiones espacio-temporales, desde hace miles de años hasta la actualidad y en cualquiera de los territorios en donde se desarrollaron, existe una actividad que desempeñaron (y desempeñan) millones de hombres y mujeres para impulsar a un proceso de creación y mantención, que en variadas ocasiones resultó ser fundamental para la resolución de problemas y la satisfacción de necesidades particulares y colectivas, dichas actividades tienen por nombre “oficios”, (del latín

officium) que según la RAE significa: “Ocupación habitual” y/o “Profesión de algún arte mecánica”.

La subsistencia humana en gran medida depende de los aciertos en la toma de decisiones particulares y parceladas de procesos culturales y mentales, la creación y mantención de los oficios de forma transversal en el tiempo, logró facilitar el acceso a diversas facilidades que desempeñaron y desempeñan un papel fundamental en dicho proceso de desarrollo. Hay que agregar que uno de los mayores aportes que tenemos en este sentido, no hubiese sido posible sin el perfeccionamiento y el aprendizaje de miles de generaciones en oficios, siendo este elemento, la enseñanza y el aprendizaje de los oficios, hoy traducido en el Sistema de Enseñanza Técnico Profesional, la interpretación moderna de esta constante histórica.

Para la investigación correspondiente, se hace necesario estudiar la estructura desde la cual se sitúa esta actividad, considerando el papel que cumple dentro del proyecto económico y social del país. Asimismo, entender cómo influyen las políticas públicas, y la percepción de los gobiernos respecto a la educación de oficios.

Hoy en día, el Estado de Chile, desde un sentido general, es la institución encargada de velar por la mantención de las distintas actividades educativas que requiere el país. A través de su órgano oficial, el Ministerio de Educación (MINEDUC), se aplican diversas reformas y normativas que van perfilando los rumbos y ritmos que tomará la actividad en forma general. Estas reformas, responden principalmente a la orientación que perciba el equipo de gobierno sobre la administración de las instituciones, y los proyectos, traducida en políticas públicas que operarán directamente sobre la manera y la perspectiva educativa.

En el plano concreto, cabe preguntarse en qué consiste actualmente estudiar en un liceo técnico profesional, las formas en las que se abarca la enseñanza de los oficios, sus planteles y estructuras. ¿Qué significa para el Ministerio? ¿Cómo se organiza?

A continuación, revisaremos algunos extractos de documentos oficiales que nos acercan a la noción general que mantiene la institucionalidad con la EMTP

“La Educación Técnica Profesional (ETP) (...) incluye todas aquellas modalidades educativas que combinan el aprendizaje teórico y práctico, relevante para un campo ocupacional específico y que son impartidas a los jóvenes durante su permanencia en el sistema educativo y antes de su ingreso al mercado laboral.” (MINEDUC; 2013: 15)

“Es la modalidad de educación responsable de entregar a los jóvenes una formación integral en el ámbito de una especialidad que facilite su inserción laboral, así como también la continuación de sus estudios sistemáticos.” (MINEDUC; 2013: 16)

En sintonía con esta definición, se encuentra lo expuesto en el Marco Curricular (2015) de la EMTP, cuando explicita que:

La Formación Diferenciada Técnico Profesional ofrece a las y los estudiantes de Educación Media, la oportunidad de desarrollar aprendizajes en una determinada especialidad; permitiéndoles posteriormente obtener el título de técnico de nivel medio. Este proceso formativo los habilita tanto para acceder a una primera experiencia laboral remunerada, como para continuar estudios superiores, considerando sus intereses, aptitudes y disposiciones vocacionales, entre otros aspectos. (MINEDUC; 2015: 5)

Entonces, para el marco institucional la educación técnica es un sistema educativo que prepara mediante una formación dual, -que consiste en especialización técnica y en la preparación general de contenidos de la enseñanza media-, a los estudiantes para hacerse cargo de desafíos laborales que van de la mano con el proceso de desarrollo y crecimiento del país.

2.3.1. Referencia histórica Educación Técnico Profesional

Es necesario precisar que esta referencia se considera desde el Inicio del proyecto de la ENU (Escuela Nacional Unificada), ya que anteriormente, si bien existieron elementos contundentes para la historia de la formación técnico-profesional, el objeto de nuestro estudio puede situarse

de forma oportuna considerando este punto de la historia como el inicio de un proceso de revestimiento y cambio de relato histórico en la temática.

La ENU consistió principalmente en unificar el sistema educativo bajo la perspectiva de la formación permanente e integral, considerando a todos los actores del proyecto educativo, esto con el fin de levantar un sistema educativo que fuese parte del proyecto económico y social del país, con objetivos determinados para el contexto sociopolítico de la época⁵.

Posteriormente, La dictadura militar, a través de la toma del poder y las distintas carteras ministeriales, interviene los centros educativos de Chile. A través del terror, impide la relación entre diversos actores que hasta el año 1973 habían sido promovidos por el gobierno para comunicarse y levantar un proyecto educativo. La descentralización de la dependencia financiera y la privatización, lo que remitió el papel del estado a la lógica del *voucher* educativo (subsidio a la demanda) genera cambios que calaron hasta la actualidad respecto de la estructura educativa en Chile, en este período es donde la Educación Técnica se parcela totalmente del proyecto

⁵(Memoria chilena, 2018, recuperado de: <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-93514.html>)

central y queda a la deriva respecto de las Políticas Públicas, remitiéndose a la formación de técnicos partícipes del proyecto económico neoliberal. Los establecimientos públicos pasan a depender de las municipalidades y los liceos técnicos en su mayoría son entregados a corporaciones u organismos privados (decreto ley 3.166/80).

Justo antes de finalizar la dictadura, el día 10 de Marzo se dicta la L.O.C.E. (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza N° 18.962) donde se fijan requisitos mínimos de cumplimiento en niveles de educación, y se hace explícita la responsabilidad del Estado en velar por el cumplimiento de estas disposiciones.

Una vez concluida la dictadura en el país, comienza la denominada etapa de transición democrática, en donde el principal esfuerzo en este período bajo los gobiernos post dictadura se traduce en ampliar la cobertura de los planteles y modernizar elementos infraestructurales, implementando mejoras en talleres y regulaciones en el marco laboral para estudiantes; la salida hacia el plan de formación dual, y otras medidas para el desarrollo del aprendizaje de los oficios, evidenciamos la ausencia de una reforma o proyecto educativo que tenga consecuencias profundas en este correlato.

Luego del cuestionamiento que ha tenido la educación frente a la denuncia de los movimientos estudiantiles y sociales, junto a los diversos estándares educativos de calidad a nivel mundial, incluso económicos, como los Tratados de Libre Comercio, o de captación de recursos para inversiones en materia socio-productiva, es que las administraciones han debido avanzar en materia de políticas públicas y reformas para la educación técnico profesional. Es en este aspecto, donde nos enfrentamos a diversos cuestionamientos respecto de la generación de políticas que abarquen esta temática desde un sentido global, comprendiendo que hoy en día este sistema alberga al 39% de la matrícula en III° y IV° medio. Respecto a esto, y según nos señalan Sevilla, Farías & Weintraub (2014), la falta de política pública en EMTP se traduce a la aislación de este proceso frente a las necesidades educativas actuales y el plan de articulación que esta tenga con la educación superior técnica o tradicional:

“Diversos informes han subrayado insistentemente el desafío de la articulación como uno de los más urgentes para la ETP chilena (OECD, 2004; OECD, 2009; Mineduc, 2006; Consejo Asesor Presidencial, 2006; Comisión Externa Formación Técnica, 2009; Mineduc, 2011). Pese a ello, esta temática no ha sido abordada desde la investigación educativa con la profundidad y extensión requerida. La escasa literatura nacional en la materia ha puesto el foco principalmente en la articulación al interior de la educación superior” (Sevilla, Farías & Weintraub; 2014: 85)

Por otra parte, tras la realización del Seminario “**Formación de técnicos para Chile: ¿Un desafío sin políticas públicas?**” (2013), y luego de realizar un análisis detallado respecto de la situación que hoy en día sostiene a los estudiantes que cursan la formación técnica en la educación media, en su síntesis plantea lo siguiente

“Del seminario Formación de técnicos para Chile, ¿Un desafío sin políticas públicas? Se desprende la necesidad de asumir la paulatina transformación de la barrera entre lo académico y técnico que caracteriza nuestra época. Ello no sería indicativo sólo de nuevos problemas, sino también de nuevas oportunidades. Aprovecharlas implica entender que el dilema entre formar para el trabajo y formar para la academia es en sí falaz: La educación debe asumir ambas dimensiones; esto adquiere una importancia todavía mayor en el caso de la educación técnica, pues concentra a los jóvenes más vulnerables del país. En esa perspectiva, la educación técnica todavía tiene deudas pendientes, aun reconociendo los pasos dados sobre todo en el área del financiamiento. Los desafíos estarían concentrados en su mayor adecuación al mercado del trabajo y las necesidades productivas proyectadas en el corto, medio y largo plazo; en articularla de mejor modo con el conjunto del sistema educacional y los programas de capacitación laboral en el marco de una reforma ambiciosa de grados y títulos; en asegurar que sea un instrumento de disminución y no profundización de las desigualdades; y finalmente, en incrementar su calidad por medio de una institucionalidad que la evalúe y la asegure proactivamente más que a través de instrumentos coactivos, considerando además la especificidad de la formación técnica.”
(Cepe&Ciae; 2013: 6)

En esta dirección, tenemos parte del diagnóstico de Educación 2020 (2016) que realiza la junta “**15 propuestas para cambiar la educación técnica**”, levantada por diversos actores del mundo académico, estudiantil y empresarial

“Una de las características particulares de la Educación Técnica en Chile es la carencia de una estructura que promueva la articulación de sus partes, en este caso, las trayectorias formativas y laborales de sus estudiantes, y la vinculación y participación de los actores claves en la definición de metas y objetivos comunes. En el primer caso, la Educación Técnica no cuenta con herramientas que promuevan la articulación formativa tanto en lo curricular como en lo institucional, entre liceos técnicos e instituciones de educación superior técnica, limitando trayectorias educativas exitosas a lo largo de la vida. Respecto de la vinculación y participación de los actores, el sistema educativo carece de una arquitectura que dinamice el diálogo y la toma de decisiones de manera colaborativa entre, por ejemplo: liceos técnicos, instituciones de educación superior técnica, sectores productivos y de servicios privado y público.” (Educación 2020; 2016: 8)

Por último, Sepúlveda (2016) en su obra ***“Trayectorias educativo-laborales de jóvenes estudiantes de educación técnica en Chile: ¿Tiene sentido un sistema de formación para el trabajo en la educación secundaria?”*** plantea un problema de “indefinición” que existe en el proyecto formativo de la EMTP. En el artículo se describe la problemática desde dos aristas. La primera, enfocada desde una temática curricular e interna alude a situaciones como las dificultades de implementación frente a planes de aprendizaje ambiciosos, limitaciones de tiempo para el cumplimiento de objetivos curriculares, y las carencias de recursos dentro de los establecimientos para lograr el cumplimiento del trabajo educativo.

El segundo enfoque, asume una perspectiva global y externa aludiendo hacia (entre otras cosas) las debilidades en formación docente acorde a la didáctica del oficio, la desvinculación del proceso formativo y el

mundo productivo y a la ambigüedad estratégica del proyecto de EMTP, que tiene por resultado el ingreso temprano al mundo laboral de sus egresados y no contempla la especialización superior como un proceso de continuidad luego de la secundaria. Para esto se distingue la siguiente causa

“Esta indefinición de la estrategia formativa se debe, en gran parte, a la ausencia de soportes institucionales más consistentes, que otorguen proyección y perspectiva a esta modalidad de enseñanza. La expresión más evidente de lo anterior es la escasa o nula vinculación de la EMTP y sus instituciones con la oferta formativa post-secundaria que existen el país. De este modo, aunque predomina un discurso transversal acerca de un objetivo múltiple y no terminal de esta modalidad formativa, internamente esta perspectiva no siempre tiene un correlato en las prácticas concretas, ya que existen lógicas de formación tradicional entre agentes educativos y orientadores vocacionales que puede provocar un efecto negativo en las aspiraciones y proyectos de futuro de sus estudiantes”. (Sepúlveda; 20006:10)

En contraste a esto, y como forma de tomar la responsabilidad pertinente a esta situación, el año 2016, la ex - presidenta Michelle Bachellet, a través del Decreto N°238 convoca a la formación del Consejo Asesor de Formación Técnico Profesional cuya tarea sería

“...asesorar a la presidencia en la definición de políticas públicas relacionadas con el fortalecimiento de competencias para el trabajo de jóvenes, trabajadoras y trabajadores del país en la Educación Formal y No Formal, de modo de favorecer la calidad de estas últimas y su pertinencia con el incremento de la productividad y el desarrollo social y económico de Chile y sus regiones.” (MINEDUC; 2018: 6)

En relación a esta problemática identificada por los organismos gubernamentales, tenemos el informe *“Calidad educativa en educación*

media técnico profesional desde la perspectiva de los actores clave del sistema” convocada por la nueva Agencia de Calidad de la Educación (convocada el año 2011) e implementada el año 2016 como respuesta a las demandas de calidad educacional reclamadas por el movimiento estudiantil de aquel año, señala dentro de su contenido introductorio y de síntesis lo siguiente (respectivamente)

“El nuevo marco normativo que rige la educación escolar del país –Ley General de Educación (Ley N.º 20370) y la ley que establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SAC) (Ley N.º 20529)— introducen una nueva institucionalidad que aborda el problema de la calidad educativa desde una perspectiva sistémica, (...) Por otro lado, la educación media técnico profesional, parte integrante de este nuevo sistema, ha sido escasamente abordada desde la investigación y las políticas públicas, lo que contrasta con el aumento de la matrícula que ha experimentado esta modalidad en el último tiempo”. (Agencia de Calidad de la Educación; 2016: 7)

“Aunque los distintos actores (...) enfatizan cuestiones que tienen que ver con su propia especificidad, existiendo un relativo consenso en señalar que los principales atributos están asociados a dos dimensiones fundamentales: (i) aquellas que refieren a los procesos institucionales necesarios para la implementación del sistema educativo diferenciado y (ii) aquellas que remiten a los logros y desempeño de los estudiantes de esta modalidad de estudios.” (Agencia de Calidad de la Educación; 2016: 41)

En el primer párrafo se retoma la noción del sentido globalizante y genérico que no han tenido las políticas públicas en educación media técnica profesional. Posteriormente, dentro de los consensos se identifica la necesidad de generar procesos institucionales encargados en la construcción de un sistema educativo diferenciado y la atención que ponen los actores

respecto de los logros y el desempeño de los estudiantes que cursan este proceso.

También destacamos el diagnóstico que visualiza la fundación Educación 2020, en su Informe “Radiografía de la Educación Media Técnico Profesional: Región del Biobío”, donde profundiza el problema de la disparidad de egresados en EMTP, el proyecto económico local y la disponibilidad laboral existente, considerando factores socioeducativos, como lo son, la procedencia de los estudiantes de la educación técnico-profesional, quienes en su mayoría, corresponden a los estratos más vulnerables de la sociedad. Al respecto, sostiene que

“Los altos índices de vulnerabilidad de las escuelas, tanto públicas como subvencionadas o delegadas, hacen del desafío de la calidad y de la articulación con el mundo industrial y educacional una necesidad. Sin industrias presentes, sin articulación con la educación superior o con el mundo del trabajo, será difícil lograr trayectorias exitosas de los estudiantes. (Educación 2020; 2016: 2)

En esta región, donde priman las actividades industriales como motor económico, existe una cantidad de egresados técnico-profesionales en el área administrativa mayor a la de egresados en el área de la industria, a lo que se plantea

“Fortalecer la formación dual (bastante baja en la zona), mayor involucramiento de la industria en la educación pública y el aumento de recursos para financiar una educación técnica de calidad.” (...) El

cambio de mentalidad hacia la revalorización de la educación técnica y su vínculo con el desarrollo económico de la región pareciera ser un ingrediente indispensable” (Educación 2020; 2016:1)

Luego de identificar variables como lo son la procedencia socio económica de los estudiantes de EMTP, la disparidad de egresados y el campo laboral existente, el informe plantea que el vínculo de la educación técnica y el proyecto de desarrollo regional es indispensable para generar un equilibrio en el proceso, así como también, el fortalecimiento del oficio y las condiciones para llevar a cabo su aprendizaje en los establecimientos, haciendo a las empresas y la comunidad más protagonistas en dicha instancia

2.4 Construcción socio-histórica de las Juventudes.

Buscamos revisar una serie de trabajos que aclaren la situación de la juventud desde sus diferentes miradas, visiones, ejes y términos que se han asociado a este grupo humanos en los últimos años y cómo influyen en nuestras formas de trabajo.

Para esta investigación se presenta una serie de relaciones conceptuales con la juventud, en su desarrollo histórico, su relación con las crisis del capitalismo, violencia, la transición de las miradas desde la

academia y la invisibilización del género, y el desarrollo de políticas públicas en América Latina.

Nos preguntamos qué entendemos por juventud, cuando se es joven o cuando se deja de serlo, cuantos modelos de juventud existen, o si se puede ser joven en diferentes lugares y culturas. Pierre Bourdieu (2002) en *La juventud no es más que una palabra*, por ejemplo, señala que las divisiones de las edades son arbitrarias, y que de hecho la frontera entre juventud y vejez es objeto de disputa, es decir, la representación ideológica de la división entre jóvenes y viejos otorga ciertas características a cada “grupo”. En consecuencia, las clasificaciones (ya sea por edad, sexo, clase, etc.) son una cuestión de poder, de división de poderes, una forma de asignar límites, y producir un orden donde cada cual debe mantenerse en su lugar. Entonces juventud o vejez se construyen socialmente.

En los diferentes discursos y representaciones que se realizan de la juventud, es importante destacar dos lecturas; La juventud rosada y la juventud negra. La juventud rosada una juventud moderna o modernistas, es decir, ser joven es pertenecer a un grupo humano que se encuentra cercano a los cambios tecnológicos y sociales que ocurren en la actualidad, o que ocurrirán en un futuro cercano. Su adaptación a la nueva sociedad de la

información y las nuevas tecnologías les da una ventaja considerable frente a los adultos que se encuentra hoy en el mundo del trabajo.

En segundo lugar, la lectura de la juventud negra hace referencia a un grupo marginal, peligroso, desviado y con carencia materiales. La reacción de estos jóvenes que se encuentran en situaciones de precariedad social, y que responden a los sucesos sociales de forma violenta. La respuesta de los gobiernos a esta situación es buscar tipificar ciertas conductas y expresiones que estos sectores, por ejemplo, la criminalización frente al arte callejero del grafiti, o la creación de procedimientos como aula segura.

La irrupción y emergencia de la juventud como actor social y como parte de un proceso histórico enmarcado al interior del capitalismo y los procesos de modernización se presentan diferentes versiones entorno al concepto de “joven” que conocemos hoy en día y que surge posterior a la Segunda Guerra Mundial, por su entrada a la escena pública y al mercado de consumo y cultural dirigido para ellos. Otra versión se posiciona entre finales del siglo XIX y principios del XX donde aparecerá con fuerza la juventud en América Latina, relacionada con la cobertura en educación; Círculos literarios artísticos y la FECH son sus principales organizaciones.

La imagen hegemónica es el joven estudiante –hombre- universitario, que comienza a generar conciencia generacional. (Salazar & Pinto, 2002)

Posteriormente a las décadas 50 y 60, los jóvenes en Chile toman mayor protagonismo en la vida social que va de la mano de las transformaciones que sufrió el país. Las revueltas populares de 67-68 o el protagonismo de la juventud en el proceso de la UP en Chile fueron manifestaciones de aquello. No cabe duda entonces que esta juventud provocó una “revolución cultural” (Salazar & Pinto, 2002). La juventud de los años 70 en plena dictadura militar centrará sus acciones en actividades socio-artísticas al alero de centros comunitarios de la iglesia católica permitieron la formación de un nuevo tejido social. Este movimiento culturalista en los años 80 se politiza, primero desde una militancia social y posteriormente a la militancia partidaria hasta llegar a ser protagonista de las Jornadas de Protesta contra la dictadura. Una consecuencia de la politización fue que se optó por mantener “lo social” separado y supeditada a “lo político”, provocando una separación entre “lo social” y “lo cultural” (Salazar & Pinto, 2002).

La cultura juvenil de los 90 se adormeció del proceso de politización de la década anterior, consecuencia de la transición pactada y

del espaldarazo de los partidos políticos. Comenzó a prevalecer la cultura del “No estoy ni ahí” producto del desencanto transicional, provocando esta vez un vuelco a nuevas formas de relación social y que se proyectan en grupos como las barras bravas, tribus urbanas, proyectos musicales, etc. (Salazar & Pinto, 2002).

Según señala Alipizar y Bernal (2003); en la actualidad los estudios de la juventud se concentran en la construcción social de la juventud y que se basa en la formación de discursos y representaciones, y que busca entender cómo la juventud ha sido entendida y explicada por diferentes posturas que provienen del Estado, La Iglesia, la familia, medios de comunicación, academia, etc.

Los discursos formados en torno a la juventud se numeran como juventud como etapa del desarrollo psico-biológico humano, juventud como momento clave para la integración social juventud como datos socio-demográfico, juventud como agente de cambio, juventud como problema de desarrollo, juventud y generaciones, y juventud como construcción sociocultural.

Como comentario hay que destacar que todas estas perspectivas tienen en común los siguientes supuestos

Tabla N° 3. Puntos en común de los discursos sobre la juventud.

Hegemonizantes	Los jóvenes tienen características, necesidades o condiciones de vidas iguales y homogéneas.
Estigmatizantes	Creación, reproducción de estereotipos y prejuicios por los resultados de las investigaciones
Invisibilización de la mujeres jóvenes	Se asume que las mujeres están contenidas en el genérico jóvenes, sin tomar en cuenta su especificidad y diversidad de condiciones de vida.
Desvalorización de lo femenino	Visión tradicional de los roles de género.
Negadoras de la subjetividad del investigador	Son pocos los que reconocen en sus investigaciones la carga subjetiva desde donde realizan su trabajo.
Adultocéntrica	La validez de los estudios sobre juventud es legitimada desde el mundo adulto.

Fuente: Elaboración propia.

Los estudios del sociólogo chileno Klaudio Duarte (2000) en *¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar las juventudes de nuestro continente*, señala que nuestra sociedad ha dado al concepto de juventud una denominación en singular, pero aquello no es tal, porque sus significantes son diversos y refieren a varias imágenes en simultáneo. Según Duarte (2000), han existido varias versiones entorno a la juventud, tales como, juventud como etapa de vida, Juventud como grupo social para

clasificarles bajo ciertos parámetros, Juventud como conjunto de actitudes frente a la vida, Juventud como generación futura que asumirá los roles adultos más adelante.

Estas racionalidades planteadas por Duarte (2000) se enmarcan en una matriz denominada *Adultocentrismo* se caracteriza porque las producciones y reproducciones de este grupo social se catalogan como carentes de valor, peligrosas e incluso invisibilizadas. El siguiente extracto es más explicativo de esta situación

“Cuando se significa al mundo joven en nuestras sociedades la mayor de las veces se hace desde esta matriz cuyo surgimiento en la historia va de la mano con el patriarcado. Vale decir, se construye un sistema de relaciones sociales, una cierta concepción de la orgánica social desde la asimetría [adulto+/joven-]. Esta postura no pretende crucificar a quienes se perciben o son percibidos como adultos, sino que busca desnudar una corriente de pensamiento y acción social que discrimina y rechaza aquellas formas propiamente juveniles de vivir la vida”.
(Duarte; 2000: 67)

La propuesta de Duarte (2000) es realizar lecturas en base a ejes importantes, ya que lo juvenil es una producción que se posiciona de acuerdo con el contexto de cada grupo al intentar resolver la tensión existencial que plantea la sociedad. En consecuencia, lo juvenil se constituye como un modo de vivir-sobrevivir a esta tensión, y que este momento vital es condicionado por la clase social, género y cultural

individual o grupal. La tensión existencial se plantea como una lucha entre querer cumplir ciertas expectativas y la construcción de una identidad propia, plasmándose en crítica social, desconfianza a la política adulta, relaciones familiares y escolares y resistencia a las formas adultocéntricas, así como espacios con organización propia y fuera de los cánones tradicionales, nuevos modos de participar en la sociedad.

El desarrollo del estudio de la juventud de las mujeres se encuentra en estado similar a los alcances del campo historiográfico, según nos comenta Carolina Álvarez (2016) identifica dos ideas fuerza:

- a) Gran parte de los estudios sobre la juventud se han construido principalmente pensando en un sujeto hombre, por lo mismo, las conceptualizaciones y enfoques han sido elaboradas bajo el mismo prisma.
- b) El desarrollo sostenido de los estudios de la juventud y de la teoría del género han posibilitado la elaboración de trabajos que demuestran la presencia de las mujeres jóvenes en los espacios juveniles y en la Historia.

Surge una crítica a los estudios de la juventud que en América Latina se hace presente desde los años 2000, donde se cuestiona el carácter androcéntrico de las perspectivas teóricas utilizadas. Según Oyarzun (2001) las mujeres han estado presentes marginalmente en el estudio de las Ciencias Sociales, ya que la mujer no ha sido tematizada como tal. La argentina Elizalde (2006) sostiene que estos estudios se caracterizan por su androcentrismo indiferencial, es decir, asumir lo juvenil como masculino universal. La misma Elizalde señala tres recurrencias en estos estudios:

- a) Las mujeres son invisibilizadas como productoras de sus prácticas y sentidos de juventud. Suelen ser englobadas en el concepto de jóvenes, que es pensado desde lo masculino.
- b) Las mujeres aparecen en los estudios de la juventud cuando se trata de cuerpos biologizados, sexualidad, y salud reproductiva.
- c) Las diferencias de género se abordan desde lo sexual como dato que muestra los evidentes contrastes entre hombres y mujeres.

Finalmente, en torno a la relación entre las juventudes y las Políticas Públicas en América Latina. Ernesto Rodríguez (2000) en *Políticas públicas de juventud en América latina: empoderamiento de los jóvenes*,

enfoques integrados, gestión moderna y perspectiva generacional, el autor señala que el principal problema de los jóvenes es encarar la exclusión social a la cual están sometidos, siendo las políticas públicas las encargadas del como revertir esta situación.

Los modelos de políticas de juventud han estado ligados a realizar acciones en educación y tiempo libre, control social de juventudes movilizadas, enfrentar la pobreza para prever situaciones de delito o inserción laboral de jóvenes. En la actualidad se busca posicionar al joven como un actor/actriz, estratégico del desarrollo, pero ha sido truncado por un desempeño institucional bajo.

Existe la claridad que se ha invertido recursos en programas de modernización y reforma, viendo en los jóvenes un sector social predispuesto a participar en la modernidad e impulsar procesos de cambio en el marco de la informática y los medios de comunicación.

La principal preocupación es la elevadísima desarticulación con que los programas se han venido implementando, surgiendo una línea de sectorialidad muy rígida. Entonces podemos mencionar que no existe ni una

falta de voluntades políticas o falta de recursos, sino una dispersión de esfuerzos.

Las preocupaciones juveniles en el Chile actual según Joaquín Brunner (2017) en su conferencia *Juventud Chilena: Cultura de masas, minorías activas y tensiones de época*, reflexiona desde una triple perspectiva. Primero desde la cultura juvenil de masas, expresando una alta conformidad en sus actuales condiciones de vida. Segundo, existen grupos disidentes con el conformismo de la cultura de masas, estableciendo puntos de quiebre o zonas de integración social divergente. En tercero, desde la sociología crítica de la cultura, establece que los jóvenes deben afrontar circunstancia de su época basadas en la racionalización, de mercantilización y disolución de la autoridad paterna.

La 8va Encuesta Nacional de la Juventud (2017) realizada por la Instituto Nacional de la Juventud (Injuv) presenta importantes resultados sobre los jóvenes en Chile, en términos de los temas aborto y sexualidad, educación y trabajo, participación política, violencia y discriminación, o consumo de drogas.

Entre sus datos podemos destacar que 71% de los y las jóvenes se encuentra sexualmente activo, el 49% de esta población se encuentra matriculada en la educación superior, el interés en asuntos políticos se evidencia un 29% declara estar muy interesado, en cambio el 79% está poco interesada en estos asuntos, en temas de discriminación un tercio afirma haberse sentido discriminada alguna vez, o que las situaciones de violencia en contexto de socialización afectan particularmente a los hombres. En los temas de consumo de drogas se muestra un aumento desde 2012 a 2017 de 17% a 29% de la población juvenil reconoce haber consumido marihuana, alcohol, entre otros.

III.- Diseño Metodológico

3.1. Paradigma de Investigación

En torno al paradigma que guía esta investigación, resulta necesario partir con una breve explicación sobre el concepto de Paradigma. En el libro *La estructura de las revoluciones científicas* de Thomas Kuhn, el autor expone acerca del desarrollo de las ciencias naturales y cómo el mundo científico ha generado propuestas en busca de problemas y soluciones, a partir de una estructura conciliadora que une sus puntos de consensos y divergencias. Por esta razón, se acuña la palabra Paradigma la cual la describe como:

Consensos científicos universales que durante un tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a la comunidad científica". (Kuhn; 1962: 13).

Desde otra perspectiva, el concepto de paradigma llega a ser comprendido como aquella producción científica, que es el resultado de

... Un conjunto de creencias y actitudes, una visión del mundo compartida por un grupo de científicos que implica metodologías determinadas. (Pérez; 1994; 17).

De esta manera, podemos categorizar corrientes investigativas en el margen de los paradigmas existentes, los cuales tienen naturaleza y características propias, y también son divergentes unas de otras. Así, existe

el paradigma positivista de carácter explicativo, donde la búsqueda y creación del conocimiento está fundado en el empirismo y observación objetiva de la realidad, decretando como función principal en las ciencias sociales una investigación que explica los fenómenos tal como ocurren, utilizando procedimientos técnicos y analíticos en términos cuantitativos, de aplicación de diseños experimentales, técnicas medibles, y la sistematización y generalización de los estudios a partir de una sola muestra o cohorte.

La investigación en curso adopta la perspectiva opuesta al paradigma positivista, el modelo interpretativo, que promueve la hermenéutica y observación de la realidad, pero sin la carga positivista de la objetividad, ya que reconoce la importancia e influencia del investigador con el objeto de estudio. En otras palabras, el estudio de la realidad se genera a partir de los sujetos y las experiencias que son capaces de contener. De esta manera, el conocimiento se crea y construye a partir de la interacción entre sujeto-objeto a partir del uso del enfoque metodológico cualitativo

... La cual se funda en la necesidad de comprender la práctica social sobre la que se pretende actuar, acercándose a ella a través de la

descripción de la cotidianidad, el análisis de problemas y la actitud de las individualidades (Melero; 2011; 342).

En síntesis, por la naturaleza interpretativa que posee este paradigma se describe, traduce, interactúa, sintetiza, analiza, e interpreta la comprensión de su objeto de estudio, apoyándose en la recogida de datos que puede ser a través de diversas herramientas y técnicas cualitativas.

En definitiva, expuestos las características y objetivos de los diferentes paradigmas existentes, por esta razón este estudio ha elegido el paradigma interpretativo puesto que el aporte al conocimiento científico que se pretende lograr se caracteriza por dar valor a la voz y experiencia de estudiantes en condición de vulnerabilidad de cuarto año de enseñanza media en su transcurso por el sistema escolar en el Gran Concepción, y por lo tanto, analizar cómo ha impactado la política pública de integración social en sus vidas escolares.

3.2 Tipo de Investigación

Existen diferentes enfoques investigativos, los que varían según los objetivos del estudio que se estén llevando a cabo durante el proceso de investigación. En razón con lo anterior, Roberto Hernández Sampieri en su texto *Metodología de la Investigación (2010)*, explica que existen tres

modelos o tipos de investigación que se emplean en la actualidad; las investigaciones de tipo cuantitativo, cualitativo y mixto.

En consideración de lo expuesto, esta investigación se enmarca al interior del modelo cualitativo. En primero lugar, por las características que posee el estudio, tales como, el objetivo de captación y reconstrucción de significados, la comprensión del lenguaje conceptual y metafórico, el modo de captar la información no estructurada, sino flexible y desestructurada, y dado que su procedimiento es inductivo más que deductivo, y su orientación holística y concretizadora.

Sobre este punto, el investigador Manuel Canales en su texto *metodologías de la investigación social (2006)* manifiesta que *el investigador cualitativo se mueve en el orden de los significados y sus reglas de significación: Los códigos y los documentos, o significaciones. Metodológicamente el punto es cómo posibilitar una reproducción de la comunidad o colectivo de hablantes de una lengua común para su análisis y comprensión* (Canales; 2006: p. 19).

En ese sentido, esta investigación busca comprender y analizar los significados que están presentes en los estudiantes en condición de

vulnerabilidad de los Liceo de Educación Técnico Profesional del Gran Concepción, y de esta forma comprender las trayectorias escolares que despliegan los estudiantes.

En esta dirección la investigación cualitativa del estudio tendrá su centro desde el punto de vista de los estudiantes, que experimentan la catalogación de la política pública en condición de vulnerabilidad de los liceos técnico-profesionales del Gran Concepción. Además, las técnicas cualitativas implementadas asumen el lugar de enunciación como la disposición a observar el esquema observador de los estudiantes. En otras palabras, se trata de un intento de comprensión del otro, y por ello se considera las técnicas de entrevista semi-estructurada, grupos focales, e historias de vida. (Canales; 2006).

En relación con el diseño investigativo, este se define en tres categorías: Exploratorio, No-Experimental y Transeccional. En primer lugar, este estudio tiene un alcance de exploratorio, dado que no existe evidencia empírica de investigaciones anteriores que tengan el alcance que posee esta investigación en la zona del Gran Concepción y la región del Biobío. En el mismo sentido, este tipo los estudios exploratorios se realizan

...cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se han abordado antes. Es decir, cuando la revisión de la literatura reveló que tan solo hay unas guías no investigadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio, o bien, si deseamos indagar sobre temas y áreas desde nuevas perspectivas (Hernández, 2014).

En segundo lugar, esta investigación se considera de tipo no-experimental porque las categorías que forman parte del objeto de estudio no serán de ninguna forma manipuladas. Por lo anterior, se analizará e interpretará la realidad desde su contexto escolar, y sobre los significados que los estudiantes en contexto de vulnerabilidad son capaces de entregar al fenómeno en estudio. En consecuencia, este tipo de diseño nos permitirá abordar la experiencia de los estudiantes en condición de vulnerabilidad en su recorrido por el sistema escolar en los liceos técnico profesional del Gran Concepción.

En tercer lugar, este estudio adopta un diseño transeccional, puesto que permitirá captar los significados de los estudiantes en condición de vulnerabilidad en un solo momento, dando la posibilidad de recoger sus impresiones y opiniones en el momento mismo de ser aplicadas las técnicas de recolección de información; y sin producir modificaciones por parte de los informantes claves con respecto a sus declaraciones.

3.3 Sujetos de Estudio

En esta investigación cualitativa, la muestra se define como representación del colectivo en un espacio ordenado internamente como “relaciones”, posiciones, o perspectivas diversas, convergentes o sostenidas sobre una misma posición de base (Canales, 2006). En este sentido, la muestra del estudio la constituyen los estudiantes que estén cursando cuarto año de enseñanza media en liceos técnico-profesional del Gran Concepción. Los sujetos estudiados participan de entrevistas y conversaciones de grupo-focal sobre su experiencia al interior del sistema escolar, y de su categorización como vulnerables por la política institucional, y por tanto nos aportan una mejor perspectiva para el estudio de las trayectorias escolares.

Las categorías de análisis de esta investigación se distribuyen en cuatro relevantes para el estudio: Trayectorias Escolares, Vulnerabilidad socio-educativa, Educación Técnico-profesional y formación socio-histórica de la Juventud.

En lo que respecta a las unidades de análisis e información, es necesario señalar la importancia de construir una Matriz de Datos, que en

palabras de Galtung en *Teoría y método de investigación social*, es un modo de ordenar los datos de manera que sea particularmente visible la forma tripartita (1966: 3); cuestión que incorpora la unidad de análisis, las variables (categorías), y los valores que tienen las unidades.

A partir de la Matriz de Datos, se desprende como señalan los sociólogos Barriga-Henríquez (2011), la Unidad de Análisis como un concepto abstracto/teórico/tautológico, representa una categoría analítica, no un caso concreto, al igual que la variable representa un concepto abstracto/teórico/tautológico representado a nivel descriptivo por dimensiones y procedimientos concretos. Por lo tanto, es menester incorporar el caso concreto al nivel descriptivo. (2011; 64).

Para una mayor precisión conceptual de la operación metodológica los investigadores de la Universidad de Concepción, Barriga y Henríquez distinguen e incorporan en el proceso investigativo la

...Unidad de Observación pasa a ser el caso concreto, representante de la categoría analítica de interés, sobre el cual efectivamente deseamos realizar observaciones, independientemente de la fuente (Unidades de Información) de donde provenga la información desde la cual construimos dicha observación. Vale destacar que en muchos casos de investigación social, la Unidad de Información y la Unidad de Observación son los mismos elementos, sin embargo, esto no quita que, a nivel conceptual, cumplan diferentes roles (por un lado son los interpelados, y por el otro son aquellos sobre los cuales se interpeló). La incorporación de una Unidad de Observación, que representa casos concretos sobre los cuales

obtenemos observaciones, que media entre las Unidades de Análisis, entendidas como una categoría analítica, y las Unidades de Información, entendidas como los casos directamente interpelados por los procedimientos, exige que se establezca un nuevo nivel que medie entre los niveles descriptivos y tautológicos. A este nivel le hemos asignado el nombre de operacional. (2011; 65)

Todo lo expuesto, nos posibilita afirmar que nuestra investigación ha considerado como unidad analítica a los estudiantes de Cuarto Medio Técnico Profesional del Gran Concepción en su condición de vulnerabilidad, y como ello favorece o limita su trayectoria escolar. La Unidad de Observación fueron seis liceos técnico-profesionales ubicados en la zona del Gran Concepción, a continuación, los nombres de cada uno de los establecimientos, los instrumentos utilizados y la cantidad de estudiantes que participaron.

Tabla N°4: Unidades de Observación.

Establecimiento	Comuna	Instrumentos empleados	Número de estudiantes participantes
Liceo Técnico-Femenino	Concepción	Entrevista Semi-estructurada.	1
		Relato Biográfico	1
Liceo Pencopolitano	Penco	Entrevista Semi-estructurada.	1
		Grupo Focal	7
CEAT	San Pedro de la Paz	Grupo Focal	7
		Relato Biográfico	1
Liceo Industrial	Hualpén	Entrevista Semi-estructurada.	1
		Relato Biográfico	1
Liceo Comercial	Tomé	Entrevista Semi-estructurada.	1
		Relato Biográfico	1
Liceo Comercial	Talcahuano	Entrevista Semi-estructurada.	1
		Relato Biográfico	1
		Total participantes	24

Fuente: Elaboración propia, 2019

La Unidad de Información la constituyen los relatos y declaraciones vertidas en las entrevistas, grupos focal, y relatos biográficos; representados en los fragmentos-discursivos de los estudiantes de Cuarto de Enseñanza Media que expresan sus experiencias.

3.4 Instrumentos de recolección de información.

Como hemos reiterado en este estudio, se busca dar valor a la voz, experiencia y perspectiva de los estudiantes en contexto de vulnerabilidad de Cuarto Año de Enseñanza Media durante su transcurso por el sistema

escolar técnico profesional en la zona del Gran Concepción, y por consiguiente, se establecen los instrumentos de recolección de información que sean capaces de alcanzar este objetivo, en el marco del enfoque cualitativo pues

...los instrumentos de recolección cualitativos tienden a la apertura, en el sentido de no regularse por cuestionarios en general y por cuestionarios con selección de alternativas. [...] El hecho esencial está en la codificación o complejidad del objeto, que le hace refractario a cualquier observación externa: Responde a sus propias preguntas, significa en su propio código (Canales, 2006: 20).

Los instrumentos de recolección de información para este estudio se limitan a cuatro: entrevista semi-estructurada, Grupos Focales, Historia de Vida y Análisis de documentos. En estos instrumentos se pretende rescatar la perspectiva de los estudiantes entorno a su paso por la institución escolar.

Según señala Canales (2006), la entrevista en profundidad se define como

Una técnica social que pone en relación de comunicación directa cara a cara a un investigador/entrevistado y a un individuo entrevistado con el cual se establece una relación peculiar de conocimiento es dialógica, espontánea, concentrada y de intensidad variable. (Canales, 2006: 219-220)

La entrevista en profundidad opera como una técnica de producción de doble tipo: Información verbal oral (las palabras, significados y sentidos de los sujetos implicados en la entrevista) e información del tipo gestual y corporal (las expresiones de los ojos, rostros, la postura corporal, etc.), que son leídas o interpretadas durante la interacción cara a cara y que, por lo general, resultan claves para el logro de un mayor o menor acceso a la información y “riqueza del sujeto investigado” (Canales, 2006: 220)

El segundo instrumento que se empleó fue el *Grupo Focal* ya que esta técnica sirve para investigar el sentido de “las palabras”, y en ellas encontrar la conciencia del sujeto y su relación con la ideología del grupo, y en segundo sentido para investigar los relatos de las acciones, y en ellos encontrar “la experiencia” típica. De esta manera, el grupo focal nos informa de las racionalidades que organizan la acción, siendo el caso que accedemos a la dimensión práctica de los mundos sociales, que se sostienen en los consensos cognitivos respecto a lo real, en otras palabras, se observa la tipicidad social o colectiva (Canales, 2006).

Otro punto es las características internas del grupo focal que se enumeran en tres: directividad ejercida por el investigador durante las sesiones, focalización centrada en la experiencia vivida durante el paso por sistema escolar de estudiantes en condición de vulnerabilidad, en este sentido, los hechos escapan del campo de lo “objetivo”, sino del campo subjetivo. Finalmente, la pauta de trabajo o guion temático para las sesiones de este estudio, y para efectos de este estudio giran en torno a la perspectiva de los estudiantes sobre las acciones docentes-institucionales al interior del colegio y en qué medida son capaces de reconocer el sentido que pueden poseer estas mismas.

El relato biográfico, es una técnica que nos permite acceder como los individuos crean y reflejan el mundo social que les rodea, en este caso en particular, su relación con el mundo escolar. En este sentido, buscamos captar la totalidad de la experiencia de escolar de los estudiantes vulnerables de manera auto-biográfica, sus ambigüedades y cambios que se sufren al interior de la institución escolar, así como también la visión subjetiva de los sucesos que ocurren a su alrededor, como la visión de sí mismos como sujetos que intervienen y desarrollan los fenómenos sociales.

En este sentido, nuestro sujeto de estudio es elegido principalmente por su posición de normalidad, es decir, representa una mayoría al interior de los espacios escolares. De hecho, la historia de vida se basa en el rescate de información por medio de una entrevista semi-estructurada, pero persigue objetivos diferentes. En particular, el nivel de análisis de datos se fundamenta desde perspectivas macro-sociológicas (Cómo el sistema escolar construye, organiza, y define el transcurso del estudiante en los liceos técnico-profesionales) y micro-sociológicas (Cómo el estudiante en condición de vulnerabilidad percibe, evalúa, y se desarrolla en su transcurso en los Liceos Técnico-profesionales). Con este instrumento a su vez buscamos resaltar a los participantes y fechas claves en su trayectoria

escolar y si existe alguna conciencia del proceso que se está viviendo al interior del liceo técnico-profesional (Ruiz, 2012).

Finalmente, como técnica complementaria de recolección de información se empleó el análisis documental. Con esta técnica se busca poseer un complemento por medio de documentos relacionados con el transcurso del estudiante en el establecimiento educacional, es decir, registro e historial de calificaciones, fichas y registros sociales, por ejemplo, el índice de vulnerabilidad escolar (IVE), o la participación de actividades extraescolares.

3.5 Procedimiento y Aplicación de Instrumentos.

Para el procedimiento de aplicación se consideró el contacto con seis establecimientos de nivel secundario técnico-profesionales en la zona del Gran Concepción, explicándole las intenciones del estudio y la coordinación horario para la aplicación de cada técnica.

La distribución de técnicas y establecimientos es: entrevistas semi-estructuradas que se aplicaron en la totalidad de los establecimientos, los relatos biográficos se seleccionaron los establecimientos educacionales de

Concepción, Hualpén, Tomé y Talcahuano, mientras que los grupos focales fueron seleccionados dos establecimientos, Liceo Pencopolitano y CEAT.

El contacto con los establecimientos fue de forma presencial, y la solicitud para realizar este estudio fue por medio de la entrega de cartas de autorización firmadas por lo docente guía, Mg. Ricardo Vargas y dirigidas a los directores de cada establecimiento, quienes, a su vez, nos derivaron a las unidades de asistencia social del establecimiento, y que se detallan en el siguiente cuadro.

Tabla n° 5: Liceos técnico-profesionales estudiados.

Establecimiento	Comuna	Director
Liceo Técnico-Femenino	Concepción	Henry Guajardo Tapia
Liceo Pencopolitano	Penco	Alex Díaz Villouta
CEAT	San Pedro de la Paz	Claudio IhlDausend
Liceo Industrial	Hualpén	Jorge Munita Carrasco
Liceo Comercial	Tomé	Luís Gino Mora
Liceo Comercial	Talcahuano	José Becerra Becerra

Fuente: Elaboración propia, 2019

La selección y distribución de técnicas de recolección de información en establecimientos técnico-profesionales se sustenta en la

necesidad de cubrir los límites geográficos de la conurbación del Gran Concepción, asimismo, las técnicas de grupos focales e historias de vida se distribuyeron de forma aleatoria, y no se pudo extender al resto de los establecimientos, dadas las limitaciones y necesidades que posee un proyecto de este tipo de carácter exploratorio, y principalmente por los límites y necesidades que abarca una tesis de pre-grado universitario.

Las entrevistas personales se realizaron durante los meses de abril y mayo de 2018, participando 6 estudiantes en condición de vulnerabilidad, uno por cada establecimiento. Esta técnica nos permitió establecer y conocer las opiniones y experiencias de los estudiantes entorno a las políticas impulsadas por el mismo establecimiento, y en qué medida los estudiantes son capaces de percibir las, valorarlas y/o criticarlas. El guion temático se estructuró en 4 temas enfocados en la relación estudiante-institución durante su paso por el sistema escolar de liceos técnico-profesional de la zona, en otras palabras, las percepciones estudiantiles entorno a las políticas sociales en educación. Cabe agregar, que las entrevistas personales tuvieron una duración de 50 minutos aprox. y se realizaron en espacios facilitados por cada establecimiento.

Los grupos focales igualmente se realizaron durante los meses de abril y mayo de 2018, participando 7 estudiantes por cada establecimiento, siendo un total de 14 estudiantes en condición de vulnerabilidad. Esta técnica nos permitió determinar cómo se percibe la “normalidad” en las instituciones, cual es el factor que juegan los docentes en cada establecimiento y como los estudiantes son capaces de percibir y visualizar estas mismas acciones de la planta docente. Se utilizó un guion temático de cuatro temas enfocados en la relación estudiante-profesor/a en el transcurso del sistema escolar, o sea, cómo perciben la reproducción de discursos de vulnerabilidad por parte de los profesores y en qué sentido entender las tensiones que surgen en sus mismas trayectorias escolares. Cabe indicar, que estos grupos focales tuvieron una duración de 60 minutos aprox. y se realizaron en espacios facilitados por cada establecimiento.

Las Historias de Vida se realizaron durante los meses de abril y mayo de 2018, participando 4 estudiantes en condición de vulnerabilidad en cuatro establecimientos técnico-profesionales. Esta técnica nos permitió profundizar en las experiencias de los casos presentes en los establecimientos, además de conocer las dinámicas de los fenómenos que se dan en la comunidad escolar y familiar del estudiante, subrayando el papel

que cumple el grupo familiar en su transcurso escolar, y en las posibilidades de proyección que llegan a poseer estos estudiantes tras su salida del Liceo. Hay que recalcar se utilizaron guiones temáticos de cuatro temas para la entrevista, siendo la duración de estas de 50 minutos aprox. y en espacios facilitados por el establecimiento.

3.6 Análisis de Datos

Dadas las pretensiones de esta investigación, y por el número las dimensiones y sub-dimensiones que posee, se optó por tomar las dimensiones formuladas mediante la estrategia del análisis textual de tipo temático, cuyo propósito *es la captura de toda variabilidad de posicionamientos posibles a propósito de un tema indagado y en una serie de entrevistas.* (Baeza, 2002).

En este sentido, y luego de finalizados los tiempos de recolección de información se realizó la siguiente secuencia de análisis:

- A) Se desarrolló la escucha del material y su transcripción para generar los documentos textuales.
- B) Se clasificó partes significativas de las ideas y/o conceptos, es decir, fragmentos del discurso, posicionándolas por sujeto en una malla

temática previamente establecida en base a las dimensiones y sub-dimensiones, para finalizar por una malla de síntesis de categoría.

C) Se ordenó la información de síntesis en forma horizontal por temas, buscando coherencias de sentidos, posiciones similares ante un mismo tema, en base a una mayor recurrencia de unidades, para ello se utilizó códigos de identificación de sujetos.

D) Terminada la sistematización de información, se interpreta la información obtenida, presentado una síntesis descriptiva de hallazgos y realizar la vinculación de conceptos y teorías establecidas en el marco teórico.

E) Extraídos los fragmentos discursivos por temas determinados por la malla temática, se busca la coherencia de sentido, realizado por medio de subrayados de diferentes colores. Estos fragmentos además abastecieron las dimensiones y sub-divisiones que posee esta investigación, para luego interpretarla y obtener el significado del sentido, y aplicando en todo momento las creencias con la teoría.

Capítulo IV Análisis e Interpretación de Resultados.

1.- Trayectorias Escolares.

Este trabajo establece un propósito para investigar las trayectorias escolares de estudiantes de cuarto año medio, insertos en contextos de vulnerabilidad en liceos técnico-profesionales en el Gran Concepción, buscando posicionar las problemáticas insertas en la relación de su condición de vulnerabilidad y el trayecto escolar de los estudiantes, dando valor académico a los relatos, vivencias y experiencias producto de los cuatro años de educación secundaria.

El estudio de las trayectorias escolares está centrado en dos aristas importantes que son, buscar explicaciones del fracaso escolar y reforzar los esfuerzos hacía una educación más inclusiva. Entonces resulta de vital importancia comprender, comparar y analizar las diferentes situaciones que vive el estudiantado de los liceos de educación técnico profesional del Gran Concepción durante sus años de escolarización, y sobre todo por ser uno de los subsistemas educativos del país que ha carecido de un proyecto educativo concreto y de largo plazo.

En este sentido buscamos por medio del relato que nos entregan estos estudiantes las razones que ellos y ellas dan para entender cómo se desarrollaron durante estos años en sus liceos técnicos. En particular hay dos elementos en las trayectorias escolares que buscamos analizar: Las causas del logro y del fracaso escolar y la valoración e impacto del proceso de escolarización.

Comenzaremos con las causas del logro y del fracaso escolar que han mencionado los estudiantes y que tratan de dar explicación a estos sucesos y eventos en sus recorridos. Es así como, entre los estudiantes entrevistados se señala que las razones de su fracaso escolar en su recorrido por los liceos técnico-profesional está marcada por la presencia, permanencia y persistencia de diferentes problemas en sus círculos familiares, entre los que destacan la muerte de algún familiar, embarazo adolescente, huida de hogar, traslado a otra ciudad, entre otros. Así lo menciona durante una entrevista a la estudiante del Liceo Pencopolitano

Ehm, o sea, si repetí en otro liceo, pero fue porque falleció mi abuelo y porque no quise estudiar. Entonces primero y segundo estuve en el internado, después me retiré y volví Lirquén. Ahí mis promedios eran 61 y 53. (Se debió) Ehm, por todos los problemas familiares, porque mi hermana cayó al hospital, por eso. (ENT - LP)

De una manera similar es lo que menciona un estudiante del liceo Comercial de Talcahuano al indicar que

Venía llegando a Talcahuano. Yo soy de cañete. Viví toda mi vida allá, nos cambiamos de ciudad porque allá...es pueblo chico, no se daban las cosas, no había pega, mi vieja se vino para acá de allá. Pillo pega, Encontró trabajo, nosotros nos metimos a estudiar y así fue. Fue un tema ambiental, aparte se hizo de un día para otro, aquí no conocía a nadie. (RB - LCTHNO).

En relación a las causas atribuidas al logro escolar, los estudiantes destacan de manera reiterativa que estas se deben gracias a sus propias capacidades, y el apoyo que les puedan brindar sus familias durante este proceso. Así, lo señala en su relato biográfico la estudiante del CEAT en alusión a su núcleo familiar

Fue súper importante [su familia], fue un pilar para mí, porque osino no creo que hubiese salido igual, se preocupaban por mí, trataban de que estudiara, de que me sacara buenas calificaciones, si tenía algún comportamiento malo me lo decían, trataban de que fuera mejor persona y superarme. (RB - CEAT)

Otro caso es la situación que nos describe el estudiante del Liceo Industrial de Hualpén destacando la importancia de su esfuerzo personal

Yo pienso que fue mérito mío no más. Más las profes que me ayudaron siempre que nos fueron así como profesores que tenía en la básica o que explicando la materia se acababa no más y si había dudas, no importaba se acabó la materia, está en el cuaderno, estúdienla. Pero yo me ponía a estudiar la materia, no podía, no entendía y la profe venía y me explicaba. Yo pienso que en eso más me ayudaron. (...) Los profes eran así con todos. Pero si alguien tenía dudas ella se acercaba y le aclaraba las dudas. Ella decía: Si tienen dudas que nos pregunten no más. (ENT - LIH)

Los estudiantes entrevistados entienden lo que es un logro y fracaso escolar, destacando entre sus logros el fortalecimiento de los procesos de socialización, el cambio de promedios de notas de nivel medio a un nivel más alto, obtener excelencia académica, egresar de la educación técnico profesional, entre otros. Una representación de esta situación se expresa en las entrevistas de estudiantes del Liceo Comercial de Talcahuano, y del Liceo Comercial de Tomé respectivamente

Mi primer logro educativo yo creo que fue la buena educación cuando salí como alumno de excelencia académica. En segundo medio ya pasé y me gané el paseo, igual por excelencia académica, me dieron un regalo, buena asistencia, y todo. En tercero medio lo que más me gustó fue el trato circunstancial de los profesores, porque yo ya me sentía abatido, no tenía becas, apoyo de colaboradores que tienen que provienen del DAEM, pero que el liceo me mantuvo en pie, el liceo me dio la oportunidad de seguir recorriendo y gracias a ellos estoy en cuarto. (ENT – LC-Thno)

He podido lograr mis metas, que finalmente era pasar de año, cumplir con notas, el año pasado fue 60. En primero y segundo tuve un 65 y después bajé a 6 y ahora me está dando un 61. (ENT – LC-Tomé).

En el caso del fracaso escolar, los estudiantes entrevistados consideran al bajo rendimiento de notas, una alta inasistencia, decepciones personales, obtener un bajo puntaje en la PSU, como las principales consecuencias negativas en sus recorridos. En el caso de la baja asistencia, la estudiante del Liceo Técnico Femenino de Concepción así lo explica

Mis logros son terminar mis estudios con buenas notas. (tengo) 6.5 y los problemas serían la asistencia, porque la tengo muy baja. Trabajo los fines de semana y trabajo de noche, entonces me da flojera y no vengo.

[...] Cuidado de adulto mayor como estoy estudiando la especialidad, tengo trabajo en eso. (RB - LTFC)

Las relaciones interpersonales en su recorrido en la escuela resultan ser de gran importancia durante dicho proceso, así lo manifiesta la estudiante del Liceo Comercial de Tomé sobre este tema

El decepcionarme de algunas personas, creía que eran amigas, pero no. [...] No, la verdad me gusta mi carrera. (RB – LC-Tomé)

Continuando ahora con la valorización e impacto del proceso de escolarización, podemos destacar que existen múltiples razones para asistir a un liceo técnico profesional, entre las que se encuentra la motivación personal que lleva a los estudiantes a escoger un liceo técnico-profesional, principalmente por la obtención de un título, contar con la posibilidad de proyectarse laboralmente en su disciplina al corto plazo, completar la educación secundaria, por cercanía a su hogar de origen, como también las dificultades y conflictos en otros establecimientos. Prueba de ello, es el diálogo del Grupo Focal realizado en el Liceo Pencopolitano

I: ¿Por qué llegaron a este liceo? ¿Cuál fue su motivación?

E1: Me quedaba más cerca. (Risas) Yo venía del Fiscal, me quedaba más cerca este.

EH: Este fue el liceo que pillé. No fue mi opción solo me matriculé, para completar cuarto medio.

E: Desde siempre me gustó este liceo. Fue mi opción, siempre me gustó, porque somos familia con el director que falleció. Entonces éramos súper

cercanos, entonces ahí, cuando habían las casa abierta me gustaba venir, entonces no tuve otra opción.

E: Yo vine a este liceo porque me estaba yendo más en el otro, en el fiscal. Ahí estaba repitiendo. Como este estaba cerca, y aparte era fácil para mí, entonces vamos al liceo. Así como lo que el nivel de enseñanza acá no es tanto como en otros colegios, por ejemplo, los de concepción, o acá el refugio no es el mismo nivel de enseñanza. (FG - LP).

De la misma forma, lo expresado por la estudiante del Liceo

Comercial de Tomé en la entrevista realizada cuando afirma que

Cuando estuve en el Vicente, cuando en el primer año, como queee... el primer semestre no me estaba yendo tan bien, porque igual no ponía ni atención ni nada. Pero los profesores me decían que me tenía que esforzar más porque yo tenía más capacidades y podía dar más y no lo hacía porque no quería. Me alentaban, pero no me ayudaban. Siempre me decían que podía dar más de lo que daba. Entonces igual me ayudaron porque empecé a poner atención y subir mis notas. Pero por ejemplo me iba mal en una prueba me colocaban la nota que debían, no me subían más ni nada. Y aquí igual. En el Vicente Palacios estuve dos Años, primero y segundo. Y 3° y 4 aquí en el comercial. (ENT – LC-Tomé)

Respecto a la valorización que tienen los estudiantes entrevistados entorno a su recorrido por la educación técnico profesional, el comentario es en la mayoría de los casos cumplió con sus expectativas, ya sea por las acciones de asistencia de las instituciones, o por las acciones pedagógicas relacionadas a la contención de diversos eventos que pasen con los estudiantes.

Hay que destacar que esta capacidad que tienen los estudiantes para señalar que su escolarización ha cumplido con sus expectativas, se genera porque son capaces de dar una explicación y tener conciencia para

identificar los puntos altos y débiles de su proceso de escolarización, y el recorrido por la educación técnico profesional. Uno de los estudiantes durante la conversación del Grupo Focal en el CEAT, sostuvo que

Si [sobre si fue de su gusto el liceo] (...) Si, se pasa bien aquí, con los compañeros, los profes. Si uno lo analiza lentamente ha sido muy bueno (...) Yo no le haría nada, porque aquí si algo no funciona, lo revisan y cambian. (FG – CEAT)

Del mismo modo, el estudiante del Liceo Industrial de Hualpén se siente satisfecho por su recorrido por la institución

Yo pienso que estuvo bien. Estoy satisfecho con la especialidad y con la gestión del liceo. También con mis logros y lo que me ha entregado el liceo. (ENT - LIH)

No obstante, en algunos relatos existen algunas visiones críticas entorno a lo satisfactorio de la experiencia escolar y las expectativas que consideraron los estudiantes antes y durante este proceso de escolarización. La estudiante del Liceo Comercial de Tomé es enfática en comentar su decepción a su llegada a este establecimiento.

No [respecto al cumplimiento de expectativas en el centro educativo], porque pensé que era mejor el liceo, en educación y todo. Que el Vicente era malo, pero yo sabía que no era malo, porque venía de allá, y cuando me vine para acá me dijeron que este liceo era mejor que el Vicente, cuando llegue fue decepcionante. Pensé que era mejor en educación, que los profesores se preocupaban más de los alumnos. Algunos profesores vienen aquí porque tienen que estar el día no más. (...) - A mí me gusta leer. Entonces pensé que la biblioteca iba a ser más grande. (ENT–LC-Tomé)

Cabe resaltar que en varias entrevistas los estudiantes valoran como el proceso de escolarización los ha transformado de diferentes formas desde sus inicios hasta la finalización de la educación secundaria. En este sentido, destaca lo comentado en el relato biográfico obtenido desde el Liceo Industrial de Hualpén que sostiene

Mis logros fueron pasar de curso, porque me desconcentro mucho igual, y es algo que no he podido controlar, o sea, no he podido superarme por así decirlo. Porque se hace difícil, por las notas y eso, por eso pasar de curso para mí es un logro. Mis notas han sido creo que con un cuatro y tanto jejeje. 4,5 a veces, y de tercero a cuarto con un 5,2. Sí, un 5,2. Este año sigo ahí dando la pelea, igual que siempre. Sí, hay una mejoría, tengo un 5,6 (...) Antes era inmaduro, estaba recién entrando al liceo y era todo nuevo y como soy desordenado. Así es mi mente no más... Ehm no ponía atención, molestar... tirar papeles, hablar en clases cuando la profesora está hablando. Eso era lo que hacía en primero medio. Me echaban para afuera (...) Tenía dos hojas y media de anotaciones, por desordenado en la sala principalmente, nunca por pelear, no soy peleador, pero si desordenado. (RB - LIH).

En este relato proveniente desde el Liceo Industrial de Hualpén evidencia los problemas recurrentes en torno al fracaso escolar, es decir, los problemas conductuales, bajo promedio de notas, y de concentración. Así mismo señala que el hecho de “pasar de curso” es un logro en sí mismo, porque los diversos problemas que ha tenido durante su trayectoria.

2.- Vulnerabilidad Socio-educativa.

Una de las principales preocupaciones en el mundo educativo actual es la reducción de las brechas de desigualdad que se plasman en sus diferentes niveles, instituciones y resultados en las pruebas estandarizadas. Las causas de este problema, así como una serie de posibles soluciones que provienen de programas gubernamentales ratifican la importancia que tenido esto en los últimos años, siendo los liceos técnico-profesionales en Chile no ajenos a esta situación.

Dado este momento los estudiantes en liceos técnico-profesionales transitan durante su proceso de escolarización por un contexto de vulnerabilidad que está cargado por la presencia de variadas situaciones y experiencias relacionadas por la violencia, la marginalización, privación de derechos, entre otros. Al interior de este contexto, su recorrido se ve muchas veces interrumpido o de cuajo detenidos por tiempo indefinido.

En esta investigación nos preguntamos si los estudiantes que asisten a instituciones que acogen a una población “vulnerable” en términos sociales y económicos, son capaces de reconocer estas condiciones en su medio social y personal. Así también, nos preguntamos si ellos se auto-

reconocen bajo estos parámetros y la manera que ha influido dicho contexto, sea positiva o negativa en su recorrido por la educación técnico-profesional.

Por medio del análisis de los relatos obtenidos nos enfocamos en buscar dos aspectos medulares: La comprensión y reconocimiento de las condiciones de vulnerabilidad y el reconocimiento de programas de programas de apoyo y oportunidades escolares.

En primer lugar, nos planteamos indagar acerca de la comprensión del concepto de vulnerabilidad por parte de los estudiantes, los que ha sido catalogado con indicadores de la política pública durante su trayectoria escolar. A partir de los relatos obtenidos predomina una identificación de este concepto con palabras y experiencias semejantes a lo que nos comenta la literatura especializada. Así, lo demuestran durante la conversación y desarrollo de una lluvia de ideas durante el grupo focal y la entrevista del Liceo Pencopolitano respectivamente

I: Vulnerabilidad ¿Conocen el concepto?

E: Precario. Débil.

E": Problemas, estudios económicos, como le podría decir.

E3: Físicamente puede ser.

E4: Psicológicamente.

(FG - LP)

Ehm No, Significa baja condición social, falta de dinero, que no tienen los recursos. (ENT - LP)

Esta comprensión del concepto de vulnerabilidad se asemeja a las dos principales interpretaciones que existen, es decir, la vulnerabilidad como fragilidad que es atributo de individuos, hogares o comunidades que afectan sus posibilidades de integración o la vulnerabilidad como riesgo, ya que existen una serie de factores de riesgo que aquejan a diversas unidades sociales y se van distribuyendo en cada una de ellas. No obstante, lo que más destaca entre los relatos obtenidos desde las entrevistas es el reconocimiento de las condiciones de vulnerabilidad en su espacio social y personal.

Este reconocimiento de las condiciones de vulnerabilidad se enmarca bajo tres visiones principales. La primera, alude a un auto-reconocimiento del contexto en sus experiencias de vida, la segunda, con quienes no logran y/o quieren reconocerse ante estas situaciones, y la tercera, con quienes, si bien no se reconocen vulnerables, son conscientes que en su entorno social existen una serie de problemas asociadas a la vulnerabilidad. Estas tres visiones las revisamos a continuación.

Comenzamos con los estudiantes que han señalado que sí se auto-reconocen en una condición de vulnerabilidad, dado que sus experiencias personales han estado marcadas por una constante situación de precariedad, violencia, marginalización socio-espacial, estigmatización y elementos propios de la juventud. Así, lo comenta la estudiante desde el Liceo Técnico Femenino

Se podría decir que sí, porque igual mis papas trabajan en el campo. Yo vivo con mi hija, mi hermano, mi sobrino y mi cuñada, o sea, yo vivo con ellos no más y mis papas trabajando en el campo. (ENT LTF)

La misma situación se produce en la conversación durante el grupo focal en el Liceo Pencopolitano, donde destaca la afirmación de una estudiante que expresa que al no estar inserta en el círculo del trabajo si se cataloga en este concepto. De igual forma, surge una descripción de sus situaciones familiares entre los estudiantes participantes, complementado la explicación de su compañera

I: Uds. se auto-identifican en esta condición de vulnerabilidad. ¿Se reconocen?

EH: Si, yo creo que sí.

E: Sípoh.

E: yo creo que sí.

I: todos se auto identifican.

Todos: Sí.

I: Porque se reconocen así.

E: porque nosotros no trabajamos, yo soy estudiante, entonces soy vulnerable todavía.

I: Por qué consideras que eres vulnerable por hecho de ser estudiante todavía.

E: Como persona no gano dinero, viéndolo desde el lado económico. Entonces soy vulnerable ante otra persona que si tiene. Dependes de otro.

E: Dependo de alguien poh.

I: En este caso de quien dependes.

E: De mi mamá.

I: ¿Uds. con quien viven?

EH: Yo arriendo, arriendo, trabajo estudio.

I: Vives solo y te mantienes solo. En que trabajas.

E: Trabajo repartiendo en un camión como pioneta.

I: El caso del resto...

E: No, con mi familia entera. Mi padre, mi madre, dos hermanos.

E: Con mi abuelo y mi mamá. Mi papá no existe.

E: Mi mamá, mi hermano, y su pareja. Mi papá trabaja en transporte, así que anda yendo y viniendo. Aparte tiene su pareja.

E: Con mi mama y mis hermanos. Mi papá vive lejos. Están separados, entonces igual lo voy a ver, pero es como dos veces al año.

I: Podemos decir que hay una coincidencia de que no todos tenemos un núcleo de familia tradicional.

E: Si viéramos a la mayoría del liceo su vida es así. No todos los tienen.

(FG - LP)

Otro caso, es lo que manifestó el estudiante del Liceo Comercial de Talcahuano, identificándose con su realidad más cercana y las emociones que despliega

Yo sí, porque lo he visto, yo lo vivo, yo lo escribo, yo soy el que vive esto, yo a veces pregunto: puta, si hartas personas estuvieran en mis zapatos verían más los que ellos tienen de lo que ellos pierden. Lo que ellos por un objeto material algunas personas se matan, pelean, hasta lloran. Yo por

un objeto material yo no lloro. Yo lloro si mi papa o mi mamá no están mañana. Yo lloro si la vida me trata mal y no me dan pega, por eso lloro, por las frustraciones. Yo no lloro cualquier cosa. Si yo repito el año, yo ahí me lamentaría, pero no lloraría. En cambio aquí, hay gente que hace escándalo porque no pasa de año, sabiendo lo que hace. (ENT – LC-Thno)

La siguiente visión corresponde a los estudiantes que han señalado que no se reconocen bajo esta situación, dado por la existencia de prejuicios y estigmatización de la población vulnerable, el continuo apoyo, buenas relaciones y estabilidad económica del núcleo familiar al cual pertenecen o por el cumplimiento de metas y objetivos propios durante sus años de estudios. Así lo explica el estudiante entrevistado desde el Liceo Industrial de Hualpén

No me reconozco en condición de vulnerabilidad. Vivo aquí en San Pedro. Tengo que mandarme un pique de una hora para acá desde Candelaria. Antes vivíamos aquí en Hualpen. En la Diego Portales. Ahí estoy viviendo con mis hermanos. Mi papá está viviendo aquí en la Diego Portales. Mis papas son separados. Tengo un hermano chico que vive conmigo. Tiene 8 años. Siempre he vivido en Hualpén, aunque antes, cuando era más chico vivía en Santiago en La Pintana. Mi mamá es pastelera en el “Verluys” de San Pedro, por eso se fue para allá y mi papá es peoneta en la Coca-cola. Entonces los dos trabajan. Mi mamá empezó hace poco a trabajar, después de separarse de mi papá encontró trabajo (...) (ENT - LIH)

Una experiencia significativa fue la comunicada por la estudiante del Liceo Técnico Femenino quien expuso

En mi caso no. Porque tengo el apoyo de mis papas y mis tías. ah no, si no hubiera tenido el apoyo hubiera sido más difícil por el tema económico. (RB - LTFC)

Por último, esta visión corresponde a lo señalado por los estudiantes que no se han reconocido bajo una condición de vulnerabilidad, no obstante, son conscientes de su entorno social y los problemas que enfrentan en su quehacer social y barrial. Así lo comentan los estudiantes del Grupo Focal realizado en el CEAT

E: Yo creo que sí, pero hay casos que son más vulnerables, así como mal porque por ejemplo a nosotros no nos sobra la plata pero hay gente que no tiene.

E: Igual se da el caso de compañeros que son hijos de papás separados. Pero en general nunca es la misma calidad de vida, algunos les cuesta más vivir

E: Es que si, lo que dicen los chiquillos lo dicen en comparación a otras personas que se consideran vulnerables en si, como su estado económico, donde viven, como se dice a lo mejor, ellos no están tan ligados a ese contexto.

E: Bueno, yo vivo en Lomas Coloradas, Invica, Coonavicoop, nivel socioeconómico clase media, y los gastos de la casa se dividen entre mi hermano, la pareja de mi mamá y mi mamá. Bueno somos cinco en este momento pero mi hermano esta de allegado.

E: En Barrio Norte, con mi mamá, mi papá y mi hermano y el que llega con el ingreso es mi papá, a veces cuando le pagan, el nunca ha tenido un trabajo estable, tiene uno pero con ese mantiene una parte. Mi mamá es guardia de un departamento.

E: Yo vivo en San Pedro de la Costa también, vivo con mis papas y mi hermano, los gastos se dividen, y mi mamá no tiene contrato, ella lo que gana es lo que trabaja porque es estilista, entonces se la arreglan entre los dos. Tengo buena relación con mis papás, con mi hermano y eso.

E: San Pedro de la costa. Mi papá es gasfiter y tiene un sueldo normal, a veces lo echan pero lo contratan al tiro. Es que él conoce ya hace harto tiempo al jefe que tiene, entonces. Lo que pasa es que mi papá es como bien derecho, bien responsable, el jefe siempre lo considera. Vivo con mi mamá, mi papá y mi hermana. Ella va en primero medio

E: Yo vivo en Candelaria, con mi papa y mi mama ahora. Mi papa lleva la plata a la casa. Ahora tiene un trabajo estable, pero no siempre ha sido así.

E: Yo creo que sí, son como vidas similares [las de los compañeros de liceo]” (FG - CEAT)

Finalmente, debemos agregar al reconocimiento por parte de los estudiantes sobre la vulnerabilidad en su espacio social más próximo, las afirmaciones que este contexto no es determinante para llegar al nivel de estar sumergido y encauzado a una situación peor a la que se encuentra en ese momento. De esta forma, lo explica en su relato biográfico el estudiante de Liceo Comercial de Talcahuano

No, no sé nada de mi padre. Si sé quién es, pero no tengo relación con él. Mi núcleo familiar es mi mamá y mi hermano. Mi barrio es bueno, pero los pasteros. Sí, se trafica en la población, de todo: Marihuana, pasta base, cocaína, LSD, drogas psicotrópicas, de todo un poco se ve. Lo más llamativo en la Población es la pasta base, están todos metidos yo pienso. Estoy centrado en lo que quiero. Vivo en la población, pero no me involucro. Si querí perder todo lo que tengas metete a la pasta. Fue un consejo que me dieron. Nada más. Si querí perder tu familia, vestirte bien, metete a la pasta. De ahí más allá, no sé.” (RB – LCThno).

A continuación, revisaremos el grado de interacción y relación que tengan los estudiantes con los programas de apoyo escolar internos, o gubernamentales y la disposición de oportunidades escolares presente en sus establecimientos. En torno a esta arista, indagamos acerca del conocimiento de los estudiantes sobre los programas, el grado de asignación

que tengan los beneficios en ellos, el impacto que tenga en su cobertura y el entendimiento del papel que jueguen estas iniciativas en sus vidas.

En este sentido, podemos sostener que existen estudiantes que reconocen o tienen alguna noción sobre los programas de apoyo, ya sea desde el ministerio o desde la cobertura profesional del establecimiento como lo comenta durante la entrevista el estudiante del Liceo Industrial de Hualpén:

Sí, igual cuesta pero me han estado ayudando en el liceo. La psicóloga me ayuda, y he subido hartito las notas. Yo estoy recién este año con la psicóloga. (...) Sí, mmmh nos hace desarrollo personal, mejorar las técnicas de estudio, concentración, ella si igual nos dice: Si quieren hacer algo, disertaciones, trabajos ella nos ayudaba. Que le digiera antes y nos ayudaba, le llevamos el horario y las fechas de prueba, para que ella estudie con nosotros. No soy yo no más, son como 9 del curso” (ENT-LIH)

Los estudiantes también expresan sentirse ayudados por personal del establecimiento, y reconocen un beneficio como es la JUNAEB y la beca “Presidente de la República”. En el caso de los estudiantes del CEAT durante la conversación del grupo focal, o bien lo mencionado por la estudiante del Liceo Comercial de Tomé van configurando un discurso sobre este punto

E: Si uno necesita ayuda el liceo siempre está ahí, dan horarios de atención, tenemos asistente pedagógico, tenemos ayuda, entretenimiento, entonces esta como todo ahí.

E: Nos dan implementos deportivos para los recreos, entonces es como bueno.

E: Yo conozco una beca, de un compañero, que entrega las boletas y le dan plata, es una beca de pasajes. Hay otros con la beca de JUNAEB.

E: Yo también tengo la beca “presidente de la república” (FG-CEAT)

E: 4 estudiantes de los que estamos aquí poseen la beca Junaeb por un proceso de selección, que considera a quienes ya habían postulado, personas que ya han participado, el nivel socioeconómico, etc. (FC-CEAT)

mmmh igual sí, porque ¡ay! a ver cómo decirlo...Igual se asemeja en algunos casos, por ejemplo yo conozco a una niña de este liceo que no tiene tantos recursos y venir aquí al liceo igual le ayuda, aquí en le dan desayuno, almuerzo y colación, y la colación no siempre se la come porque se la lleva a sus hermanos. Entonces eso igual le ayuda hartito. (ENT LCTomé)

Por otra parte, algunos estudiantes reconocen la existencia de dichas instancias, pero con algunos reparos en la manera de efectuarlos, pues en muchos casos dependía por voluntades personales más allá de la disposición del establecimiento, o como lo menciona el estudiante del Liceo Comercial de Talcahuano en su entrevista hay una falla institucional que no permite brindarle beneficios materiales, aunque cumpla con los requisitos

Sí, falla mucho. Yo cuando tenía doce años tres veces me salió excelencia académica, yo tenía promedio 6,5 y a mí no me regalaron el notebook. No me lo regalaron, imagínate. Me hicieron después por el colegio para que yo no fuera alegar a la municipalidad por el tema de los 50 mil pesos que le daban a cualquier niño que tuvieran arriba de promedio de 6 para sus estudios, para comprarse sus libros, para tener unos textos más avanzados, lo dijo el alcalde Saavedra que era un beneficio, 50 mil pesos y a mí no me lo dieron, aunque cumplía con las condiciones. El tema del tránsito...al final el tuvo el...alcalde fue, yo lo intenté enfrentar, estuvo grabando el TVU y yo sé lo dije, y que ojalá diera la mano y que fuera más contraste y no fuera tan pálido para decir las cosas así como que fueran mentira. El tipo ahora es diputado -respetuosamente- pero gracias

a esas personas en Chile la educación pública esta como esta, porque hay cosas de prometer y hay cosas que contestar. (ENT - LCTHNO).

También existe el caso de un estudiante del Liceo Industrial de Hualpén que a pesar de no sentirse ayudado, expresa formar parte de un programa de atención académica, así lo comenta durante su relato biográfico

De ayudarme... No. Nada. En notas nos hacían el PDA. Cuando uno tiene bajas notas le ponen un programa especial, es como refuerzo. Era lo mismo, pero te explicaban las materias de forma más fácil. Me ayudó en segundo medio sí. En matemáticas en especial (...) Si, estuve en segundo y en primero [en PDA]. En matemáticas y lenguaje. (RB LIH)

Respecto al tema del seguimiento del establecimiento frente a problemáticas complejas presentes en entornos de vulnerabilidad, tenemos la reflexión de los estudiantes del Liceo Comercial de Talcahuano y Tomé que dicen haber recibido ayuda tanto ellos como sus compañeros de parte del establecimiento de carácter profesional y afectivo, comentándolo de la siguiente forma

“Durante estos cuatro años...Sí poh, tuve hartos problemas aquí. Entorno a la droga, a la marihuana estuve ahí, como que caí en el vicio. ¿Me entendí? Estuve seis meses metido a full. Me volaba todos los días aquí en el Liceo. El año pasado pasó esto. Se suponía que si para este año no dejaba de consumir me cancelaban la matrícula. Fue un proceso de tres meses a pura convicción, no me recetaron pastillas ni nada. Decidí dejar de fumar, dentro y fuera del liceo igual. El liceo me puso psicopedagogo, psicólogo que fueron influyendo dentro del ambiente. Por eso también tengo el contacto. Yo les mostré mi motivación, les mostré que no quería quedar ahí, y ellos me apoyaron bastante. Sí, el liceo sipo, facilitó mi situación. Preguntaban por mis controles, cuando iba a médico, me

preguntaban, que trajera los papeles. Fueron bien estrictos. (RB LC-THNO)

Sí, o sea no, pero con las tías de los pasillos, la inspectora, todo. Cuando te ven triste se te acercan y te dicen: Qué te pasa, por qué estas triste, necesitas algo. No, el año pasado nos dieron los polerones y este año dieron las poleras. Pero cuando vienen alumnos nuevos siempre nos dan. Cuando llega alguien externo al liceo, le dicen: Toma, ahí tienen el pantalón y ahí tiene la polera. Como que siempre les dan las cosas. Como que siempre están ahí para apoyarte. Siempre se han preocupado de la salud, hay matronas, tienen de todo. Sí, una vez, porque nos hicieron un estudio a todos. (RB-LC-Tomé)

Existen algunas reflexiones que abogan al desempeño y el interés que ponen los estudiantes como garantes del funcionamiento exitoso de programas de apoyo

“Aquí en el liceo si otorgan una oportunidad, después no te dejan ahí como con las ganas de querer seguir haciéndolo. Te ayudan, te siguen ayudando, te siguen prestando material, te siguen dando charlas, como que aquí tratan de que cada persona se supere. No todos, pero hay personas que en el liceo no nos ven como unos simples estudiantes, sino que personas que podemos lograr más allá de lo que nos proponemos.” (RB L-THNO)

Algunos estudiantes mencionan, sentirse desorientados frente a la gestión que requieren efectuar para verse beneficiados con los planes y programas de ayuda, principalmente enfocados al desconocimiento de los mecanismos y la quietud del establecimiento para revertir dicha situación, por ejemplo, lo menciona un estudiante durante el grupo focal realizado en el CEAT

Igual sería bueno que el liceo levantara como un programa que oriente a los que postulan a las becas, porque no siempre estamos muy enterados, y

yo creo que hay mucha gente que pasa los cuatro años y no tiene ni una beca. Yo podría haber postulado a lo de los pasajes y a muchas otras becas y esas personas non se dan cuenta porque no están al tanto.” (FC CEAT)

Finalmente, nos interesa rescatar este extracto que señala el estudiante del Liceo Comercial de Talcahuano sobre la experiencia de la marginalización que sufre en su entorno social, y que resulta ser una interesante reflexión a los aspectos éticos y valóricos entorno a las vivencias de la marginalización que sufren en sus espacios cotidianos.

La marginalización lo que está generando es que ahora los flaites critiquen, se comparen con los cuicos. Yo lo siento, porque yo voy para Lorenzo Arenas, y en Lorenzo Arenas nadie se dice quien tiene algo. ¡No compiten! No sé si para San Pedro de la Paz, allá en las lomas coloradas o acá en lomas de San Andrés y San Sebastián, van hacer comparaciones, pero allá viven todos en familia, son todos colonia, y todos se saludan cordialmente, nadie se compara. En cambio, el flaite se compara con el otro flaite mejor trampa, quien tiene mejor plata, o quien come mejor, o quien tiene la mejor mina, o sea: Antes eran los cuicos los que les dijeran a los pobres que no tenían nada, y que eran cochinos y todo. Ahora los flaites, les dicen a los flaites que son así, o sea, la marginalización no se comparte desde los cuicos a los pobres, no hay clasismo ahí. Ahora no hay clasismo ¡Es clasificación! Ahora yo soy pobre o soy pobre choro, soy pobre flaite ¡No poh! Yo soy pobre y soy pobre como soy no más... ¡A mí no me pongan en tarjetas! Es lo mismo que diga: Yo soy pobre y más encima soy extranjero, penca para la gente extranjera que la traten mal...peor esta la cagá en su país, y que venga a un país donde más la marginen. A mí me da pena eso porque yo no tengo amigos extranjeros, pero toda la gente es extrajera...Porque yo creo que el tema de marginalización va con el tema económico y como estamos en Chile, o sea, en estos tiempos como esta Chile un extranjero lo maltratan, lo hostigan, pero esa plata para la gente es esta sociedad, a le gente que yo pertenezco, a ellos no le pagan, a ellos trabajan gratis y trabajan con esfuerzo, por ejemplo, la gente por tanta gente que los rechazaron, que se sienten tan abatidos y tan frustrados que no les dan una nueva oportunidad, pero no la gente, sino ellos mismos...Ellos deben levantarse, sino les gusta levantarse en la mañana, hagan un esfuerzo, y sino es así

que trabajen en la noche, hay medios para trabajar, no se echen a morir, no se echen a la plata fácil. No lo diga para la gente grande, lo digo para la gente chica, porque es la gente chica la que necesita aprender esto. (ENT – LC-THNO).

Esta reflexión realizada desde el Liceo Comercial de Talcahuano, hace referencia a los diferentes procesos de tensión y quiebre de los tejidos sociales que se han visto envueltos los sectores con mayor precariedad social, es decir, que los escenarios de marginalización se producen por dos factores, primero por las carencias socio-económicas de las personas en esta situación, y otro por situaciones de arribismo entre los mismos integrantes de esta clase social.

3.- Educación Técnico Profesional.

Entre las particularidades de la presente investigación, está el conocer e interpretar la realidad que pasan los Liceos técnico-profesionales en el Gran Concepción. Nuestra preocupación gira en torno a advertir como los estudiantes valorizan las acciones de su centro educativo, identifican sus debilidades y fortalezas, y revelan una serie de propuestas que sean un aporte para mejorar y potenciar a futuro las acciones que llevan a cabo en los establecimientos técnicos en particular.

Nuestro enfoque es buscar entre los relatos de los estudiantes entrevistados dos situaciones que pueden presenciarse en sus establecimientos educacionales: la relación de la comunidad educativa al interior de los establecimientos Técnico-Profesional, y su continuidad y proyección educativo-laboral. Para ellos examinaremos los principales resultados que hemos obtenido.

Comenzaremos con la relación de la comunidad educativa al interior de los establecimientos técnico- profesionales. Entre los relatos se menciona en variadas ocasiones que existe una buena percepción entorno a las acciones del liceo y su transición al interior de este. El estudiante del Liceo Comercial de Talcahuano afirma que las buenas prácticas son una constante, salvo en casos cercanos a la violencia física.

El liceo es bien empático; no discrimina, no te dicen: no tú, porque erí así no te vamos a aceptar. El liceo se abre, te abre las puertas. Dependiendo igual de la persona que eres. Si erí un cabro que no viene, pero anda haciendo tonteras obviamente (...) Aquí en el liceo no se da tanto, pero si han echado cabros por su conducta, pero es por conductas mayores, cosas así. Amenazas, Riñas. (RB LCTHNO)

Los estudiantes del CEAT, en la conversación durante la sesión del grupo focal afirman que no han presenciado casos de matonaje escolar, y rescatan la ausencia de casos de discriminación. Mientras que

la estudiante del Liceo Comercial de Tomé resalta las oportunidades que entrega la institución.

Es que una cosa es como jugar, molestar a veces, pero siempre la buena onda se mantiene, pero no hay que no hay bullying ni eso de tratar mal a los cabros, en general. (...) Influye también en el trato que nosotros le demos aquí en el liceo a los compañeros, no hay como discriminación y eso es súper bueno que exista aquí en el liceo. (FG-CEAT)

Son buenas. No todas las instituciones te dan las oportunidades que te dan acá, los beneficios por así decirlo. (RB – LC-Tomé)

Nos preocupaba saber, si durante los años de educación secundaria existió de alguna forma algún trato discriminatorio por parte de la planta docente o directiva hacía los estudiantes, o en caso contrario, si existió un trato diferenciado hacía estos estudiantes que fueron catalogados como vulnerables, y de qué manera encauzó su trayectoria. Los y las estudiantes del Liceo Pencopolitano durante la sesión del grupo focal; y en la entrevista en el Liceo Comercial de Talcahuano señalan que no han sido víctimas de prejuicios o discriminaciones, sino por el contrario valoran las acciones de apoyo de las instituciones educativas

I: ¿Han sufrido prejuicios y discriminación ante su condición de vulnerabilidad?

EH: No, yo no.

E: No, jamás.

EH: Por mi parte no.

E: No, nunca.

E: Yo creo que se valora más.

EH: Es que sipoh, uno se valora más cuando ha hecho más cosas que otra persona, como que la autoestima crece.

E: Es ser más independiente. Entonces al tener el autoestima bien, ya da igual lo que diga la gente.

E: Cuando uno está seguro consigo mismo, que le va a importar lo que diga el resto. Si ellos no te ayudan tampoco, si te ayudaran sería distinto.

I: Por el solo hecho de su condición material, o sea en el sentido económico, si existen discriminaciones y marginaciones.

E: Eso pasa cuando hay minoría. Cuando la mayoría son como de recursos y hay pocos, yo pienso que ahí. Pero aquí es como un universo. Quizá hay familias grandes, pero no tienen tantos recursos como otra que sí. Y que tampoco estarían aquí, entonces por eso. Entonces como...

(Risas)

(FG - LP)

Sí, yo creo que en el sentido de qué a mí me apoyan caleta para que salir de cuarto, aquí condición donde ellos nos dicen: Chiquillos adelante. Nos ayudan más que con sus palabras, con su entendimiento, ehm...Hay hartos profesores que dan el apoyo psicológico, el apoyo emocional, dan consejos, ayudan al alumno a salir después de acá y conseguirles pega, ehm...Ayuda a unirse a si como familia, porque yo he visto niños que aquí entran destrozados, con padres separados, y todos y al otro día no sé, son profesionales. (ENT – LC-Thno).

Como se puede evidenciar, es reiterativo que varios estudiantes afirman no haber sido tratados de forma diferenciada o discriminatoria, sino que son enfáticos en señalar que el trato que han recibido es sobre todo de apoyo y contención emocional.

Durante nuestras conversaciones, nos encontramos con realidades diversas producto de que los núcleos familiares no constantemente corresponden a la familiar nuclear o tradicional, sino que se encuentran y

atraviesan por diferentes momentos y situaciones debido a sus características sociales y culturales.

La situación de la familia, y su relación en los establecimientos técnicos profesionales es fundamental al momento de que se producen quiebres o puntos de inflexión durante su recorrido y que son necesarios implementar acciones pedagógicas e institucionales concretas. En los casos del Liceo Comercial de Tomé y Liceo Técnico Femenino de Concepción valoran positivamente el apoyo constante de su familia durante este proceso.

Bueno, ellos (familia) me apoyaron, siempre me apoyaron, porque me decían: Qué es lo que tú quieres. Puedes ir al liceo que tú quieras, dependiendo de la carrera que tú quieras, nosotros te vamos a apoyar y todo. Entonces cuando yo elegí el comercial, ellos: Sí obvio. Ellos vinieron conmigo, me inscribieron, y han estado siempre al pendiente de mí. Cuando falto o cualquier cosa así, ellos llaman a los profesores y les dicen: Si, mi hija está faltando. Siempre están al pendiente de todo lo que pasa. Cuando tengo dudas ellos tratan de ayudarme, siempre tratándome bien. (RB – LC-Tomé)

(Mi familia) Ha sido un apoyo fundamental, de aliento, me justifican cuando tengo problemas, por ejemplo, ahora me mandan comunicaciones, porque no puedo venir con falda, porque ando de acá para allá. Eso, el apoyo fundamental. (RB - LTFC)

Otro aspecto que se ha rescatado y evidenciado, dice relación a la opinión de la familia respecto a cómo opera y funciona el establecimiento técnico profesional y las diversas situaciones que enfrenta día a día. Así nos encontramos entre opiniones que aluden a que no existe un real apoyo al

recorrido que lleva su hijo o hija; mientras que otros les importan cumplir con lo exigido por los establecimientos, la violencia que se vive al interior del liceo, la ausencia e inasistencia de profesores y profesoras durante varias horas del día. Al respecto, así lo demuestran los y las estudiantes durante la sesión del grupo focal en el Liceo Pencopolitano

I: Hablemos más de la familia. Los intereses familiares, han chocado con los intereses de la institución. Por ejemplo, que no les gusta lo que se está haciendo aquí.

ET: Ah sí.

E: De la violencia, de los flaites, es que de todo.

ER: Es que depende porque hay flaites que...

E: No, estoy hablando de los flaites que andan buscando pelea, que son pendencieros. Uno pasa, ¡pasa empujando!, no sé permiso, y te dicen: oye que te creí.

E: de que flaitestai hablando, de los que les gusta las peleas, porque yo tuve un amiga flaite que nunca me salió con esas cosas, porque era muy flaite, pero ¡era flaite! bueno, de alguna forma quiso cambiar, entonces no meto a todos en un saco, solo a los mocheros.

ER: Para mi mamá la mayor queja del liceo es cuando los profes, porque faltan mucho los profes y no hay reemplazos al tiro. por ejemplo hoy no tuve reunión, porque mi profe tiene licencia. Entonces a mi mamá le molesta, porque te piden responsabilidad, y algunos no son responsables son la minoría, pero igual...

E: Cuando faltan los profes, y no te avisan que van a llegar tarde. el otro día estuvimos tres horas solas sin clases.

I: Eso les molesta.

E: Varias.

E: Si, porque podemos quedarnos un rato más durmiendo, pude haber hecho otra cosa, no haberme levantado a las 7. El pelo, tomar desayuno, la ropa, muchas cosas. Aparte eso igual que te atrasa a ti también, por ejemplo, mi profe faltaba harto, y después pura prueba, pasaba la materia rápido, y prueba, por las notas.

Existe de igual manera una tensión entre lo que señalan los estudiantes y como se refieren a la opinión familiar sobre las acciones que realizan los trabajadores y trabajadoras de la educación en mantener acciones que permiten la permanencia y continuidad de estudios como la contención emocional y afectiva ante situaciones de fragilidad o riesgo, entrega de pases de retraso, realizar agenda de horas médicas, etc. Los relatos de los Liceos Comercial de Tomé y Técnico Femenino de Concepción, así lo mencionan

Sí, por ejemplo, primero y segundo el profesor iba y cuando veía a mi mamá, siempre le pregunta cómo le va y ta. Si a ella le va bien, pero ella puede más. Trata de incentivarla, de motivarla, porque sabe que puede más. Entonces en ese sentido dice: Ella puede, ella puede. La profesora que tengo ahora si me va mal o nos hacen una prueba, ella dice: Qué le pasó, que no ha tenido tiempo, que le ha pasado, por qué le fue mal. Siempre ha estado ahí. (RB – LC-Tomé)

Sí, en el caso de cualquier emergencia que me llamaban del jardín, me dejan salir al tiro. Igual tengo que firmar una carta para una poder salir. (ENT - LTFC)

Debemos destacar, que las propuestas que nos han señalado una serie de estudiantes para mejorar las situaciones que han evidenciado durante su recorrido se enmarcan entre arreglos en la infraestructura del establecimiento, mayor relación entre docentes y jefes directivos, mejor uso y administración de recursos, y eficiencia en la organización del establecimiento. Desde los Liceos Comercial de Talcahuano,

Pencopolitano, y Técnico Femenino de Concepción surgen algunas de las propuestas para sus establecimientos

Yo creo que la organización, su estructura, yo creo que literalmente cambiaría toda la estructura de este liceo, porque si vemos los baños, el hall se moja, puta, hay liceos... (ENT - LCTHNO)

Aquí la falta de calefacción, el tema que los baños a veces están malos, los lavamanos están tapados o no tienen agua. La responsabilidad es de una misma, porque una es la persona que hecha papeles en las cosas. No tiene cuidado, o creen porque es del liceo no les va a servir a uno. O no tiene nada que ver y lo rompen. Claro como no les cuesta. Un cuidado mayor. (ENT - LP)

Emh es que sería más el apoyo entre los jefes de arriba. Entre director, jefa utp. Porque hay casos que... una vez nos mandaron una comunicación de que teníamos que retirarnos, y después hubo un choque entre el director y la jefa de utp. Entonces necesitan más comunicación entre ellos para que no hayan puras peleas. E igual una siente que esta medio raro eso. Es que si no, nosotras andaríamos más perdidas. Y las inspectoras más todavía. O sea, yo soy bien cercana con ellas, las conozco a todas. Entonces yo sé que hay un problema, porque igual se les nota en la cara, cuando andan enojados, entonces uno sabe que hubo un problema entre ellos. (ENT - LTFC)

Para finalizar, se evidencia la situación que vive día a día los y las estudiantes de la educación técnico profesional en hay importantes experiencias personales, como juicios colectivos y la relación entre compañeros de distintas realidades. Por ejemplo, destacamos los comentarios realizados desde los establecimientos de Talcahuano y Tomé.

Sí, porque si hablamos de metas igualitarias, aquí hay hartos cabros que están peor que yo, no en el ámbito social...Socioeconómico, sino en el ámbito laboral, ámbito social, porque yo he visto aquí, podría decirte que hay personas que ni se saludan, que el saludo te lo enseñan desde la casa, y sí si cumple. Esos niños si tienen algún problema, no sé, retraso en los estudios, que no entienden la materia bien, aquí está el asistente. Hay

personas que son...trabaja la psicóloga y la trabajadora social que ve el tema de la ficha, de las publicaciones de la...el matriz si los niños necesitan ayuda económica por sus cuadernos y todos eso. (ENT - LCTHNO)

Sí, creo que... en segundo yo tenía un compañero... tres compañeros que les costaba un poco aprender, pero el liceo le ponía profesoras que los ayudaban y les decían: Mira esto, es así, aquí allá. Como que los ayudaban. Por ejemplo como estamos en cuarto necesitamos un preuniversitario, pero para los que no tienen la opción de viajar a concepción y todo eso, el liceo organizó un preuniversitario acá en el colegio, todos los martes y jueves hacen preuniversitario, entonces eso es una gran ayuda para nosotros. (RB – LC-Tomé)

En el caso de la continuidad y proyecciones educativo-laborales hay una constante entre los estudiantes entrevistados, pues concurren varias aspiraciones a la educación superior, o a la continuidad de estudios en otros centros educativos o laborales.

En primera instancia, se configuran aspiraciones entorno a la obtención de un buen promedio de puntaje en la PSU, o comenzar una carrera en el mundo militar, no obstante, aún existe caso que no aspiran a continuar sus estudios. A continuación, rescatamos varios fragmentos que afirman la diversidad de aspiraciones

Mis proyecciones serían seguir estudiando. Me gusta el área de mecánica industrial. En caso de que no me alcance el puntaje, o por cualquier percance no pueda estudiar, porque más allá del puntaje, que da lo mismo el puntaje PSU seguiría con el área de administración, es un campo amplio, más iniciativa personal. Me gustaría estudiar en la Universidad de Concepción, algo así... donde no tengo que estar sentado, algo más movido. Sería en la Federico Santa María, Universidad del Biobío, Inacap, Duoc. Cualquier cosa relacionada con la mecánica industrial o la

administración (...) Trabajaría en el área de recursos humanos con algún rango. (RB LCTHNO)

A mí me gustaría estudiar informática o electrónica o automatización, no tengo muy decidido eso todavía, pero igual tengo como mas tinca de estudiar informática (...) Yo tengo otras opciones, postulé a ser uniformado y voy a postular a la universidad también. Y si estoy en la U, trabajar, y si no me va bien, entrar a un pre universitario. (FG CEAT)

Me gustaría estudiar aquí en la Santa María, tengo profesores de allá. Igual podría ser en la Universidad del Biobío. Quiero seguir estudiando electricidad. Haciendo la práctica quiero ver si puedo seguir trabajando. Trabajar y estudiar quiero. (ENT LIH)

Yo creo que estoy entre seguir estudiando cocina internacional o postular a alguna armada” (RB CEAT)

Entre las aspiraciones a la educación superior hay una evidencia que se privilegia los estudios superiores de carácter técnico antes que aspiraciones universitarias tradicionales. Así lo confirma, el estudiante del Liceo Industrial de Hualpén

Quiero estudiar un técnico en electricidad. No tengo definido dónde... pero quiero estudiar eso. No creo que me hubiese ido a un científico humanista porque de aquí salgo con un título y con eso ya puedo trabajar, aunque sea en lo más mínimo. (RB LIH)

Una de las preocupaciones que es importante destacar entre las entrevistas, se encuentra vinculada a la obtención de los beneficios de becas, y sobre todo a lo que corresponde a la gratuidad, como lo sostiene la estudiante del Liceo Técnico Femenino

Sip. Para aspirar a un mejor puntaje, porque igual hartos de aquí no pueden postular, o sea, no pueden pagar un preuniversitario. Por eso es mejor reforzar, o que los profes se queden un rato más reforzando a las

chiquillas. Estaba seguir con, con el tema de atención de párvulo y psicóloga. (ENT - LTFC)

Es que hay hartas niñas que no van a poder pagar una universidad, entonces el tema de la gratuidad es un tema. Porque muchas niñas yo sé que quieren estudiar más allá de la especialidad de párvulo para sobresalir en esta vida. (ENT - LTFC)

Una de las características que también privilegian y valorizan positivamente los estudiantes entrevistados en la oportunidad de obtener ofertas laborales en el corto plazo por medio de su título profesional al finalizar cuarto medio. Por ejemplo, como lo comentan desde el grupo focal del CEAT y relato biográfico del Comercial de Tomé

Yo quiero estudiar, electrónica, pero me hubiese gustado ponerle más empeño el año pasado, haber aprendido más para que no se me complicara este año. Pero pensando igual, me gustaría estudiar ingeniería civil en automatización, pero no me veo trabajando, me veo con una pyme. (...) En realidad sí, a mi me gustaría trabajar y estudiar después, pero llegar con una pyme lista, en un tiempo. (FG-CEAT)

Sí, porque el liceo del al lado, dicen: Sí, es un buen liceo y te prepara para la psu y todo, pero nosotros vamos a de cuarto y seguimos haciendo nuestra práctica ya vamos a tener un título, vamos a tener una base para poder empezar a trabajar y ellos en cambio no tienen nada. O sea, sino siguen estudiando no va a ser mucho lo que van a tener, van a tener cuarto y ya. Pero nosotros no, porque ya vamos a tener como un título que nos va a ayudar más adelante, o sea, nos podemos seguir especializando y todo eso, pero ya vamos a tener una base para trabajar. (RB – LC-Tomé)

4.- Construcción socio-histórica de las juventudes.

Nuestra preocupación por la juventud como segmento etario, radica en que los jóvenes componen uno de los grupos sociales que se encuentran más a la deriva en diversos sentidos, como la existencia en sus procesos de

adolescencia y todas sus contradicciones, o por ser esta una de las etapas determinantes respecto al rumbo que cada persona escogerá seguir. Precisamente, en la etapa escolar es donde hemos puesto el centro de esta investigación, donde se hacen presentes de forma muy palpable las problemáticas propias de esta etapa.

Entendemos que el concepto de juventud no tiene que ver con algo estático, sino diverso y dinámico, principalmente porque no existe una sola juventud, sino un conjunto de mitos, discursos y representaciones que han intentado una imposición de vida de la juventud. Si bien, en las entrevistas realizadas “la juventud” no fue un tema central en las conversaciones, de igual forma salen a la luz de importantes características de su vida durante sus años de recorrido por los Liceos técnico-profesionales, aflorando sus aspiraciones, proyectos, y opiniones sobre la contingencia local y nacional.

Varios aspectos que trataremos a continuación han sido analizados anteriormente en otras secciones de este capítulo, demostrando lo transversal y amplio que significa vivir una juventud en este tipo de establecimientos, y en la particularidad de vivir en comunas del Gran Concepción. En específico, nos referiremos a las iniciativas, proyectos y

proyecciones juveniles y a las experiencias de vida y opiniones contingentes.

En primer lugar, y en concordancia con que señala Duarte (2000) la realidad de la juventud actual se presenta de múltiples maneras dado por las experiencias de vida que se van formando durante esta etapa. Entre los y las estudiantes entrevistados se deduce que existen una serie de aspiraciones y proyectos personales, que realizan en la actualidad o proyectan concretar en un futuro cercano, entre los que destacan la realización de viajes al extranjero, continuación de estudios, búsqueda de trabajo, entre otros. Destacan los casos de la estudiante del Liceo Técnico Femenino de Concepción y Comercial de Talcahuano, cuando manifiestan que

Sí, o sea, no tanto, yo no trabajo para tener recursos y todo eso. Lo hago porque voy a hacer un viaje, entonces estoy juntando un poco de plata para el viaje. Es para África, ya me compre la mitad del pasaje. Voy a viajar por Jonaesburgo, Etiopía y Uganda. Por eso tengo baja asistencia, como tengo bajas horas y tengo mi viaje es en octubre, pero tengo mis notas al día, pero es la asistencia el tema.

Me gustaría solamente estar en África. Tener conocimientos, recorrer los lugares, y quedarme en un solo lugar y no viajar a otras partes. Me gusta África, siempre me ha gustado, entonces yo creo que es por los reportajes y la pobreza, ver cómo viven. Ver más la realidad de fondo.

Es por fuera la institución. Es un grupo, somos cuatro. No es solo visitar África, la idea es ir a visitar hogares, visitar gente de calle, gente vulnerable. Ha África vamos a ir yo, una prima y un caballero que ya fue y que forma parte del grupo. Que es buena, porque una aprende harto, cosa que no consigue afuera. Entonces ya tenía algo sabido. (RB - LTFC)

Mis proyecciones...Soy muy métrico y muy cuadrado, yo quiero hacer el servicio militar, estudiar adentro mi carrera, después irme a la u, a estudiar telecomunicaciones o audiovisual para empezar a hacer eventos, evento culturales, lo que sea, y después contratar locales por distintas partes y empezar fundar discos, fundar así de parte en parte. Restaurante y después fundar una disco en el norte o en el sur de Chile y después irme no sé, a Santa María en Argentina y ahí distribuirme en el ambiente, y así sucesivamente y darle pega a las personas que no pueden y sobre todo trabajar este año para mantenerme económicamente porque le voy a decir la pega está difícil. (ENT- LC-THNO).

En segundo lugar, entre las experiencias de vida y opiniones contingentes los estudiantes entrevistados hacen referencia a elementos cotidianos en el contexto de vulnerabilidad que están insertos. De este modo, podemos destacar experiencias propias de este contexto, como el embarazo adolescente, la huida del hogar, el consumo de sustancias nocivas, o el grado de violencia con el que constantemente se relacionan los estudiantes entre sí, y desde sus quiénes son sus responsables. Por ejemplo, una estudiante del Liceo Técnico Femenino de Concepción nos relata cómo fue estar embarazada cursando el segundo año medio en el establecimiento

Sí. Mmm... en segundo año, porque quedé embarazada. Mi hija va a cumplir dos años. Sí, el tema del embarazo, porque yo vine hasta junio, mediados de junio, y tenía fecha para Julio. Como un mes.

Si, maternidad igual no las tenía tan baja (inasistencia), pero igual me las siguieron. Me las iban sumando y me mandaban trabajos a la casa.

En segundo, no, ahí me dieron más, ya igual porque faltaba por el tema de los exámenes y de repente en el trayecto allá es muy largo en el bus, entonces es más difícil venir poh.

(Durante mi embarazo) de llevarme las cosas que me estaban pidiendo. Porque igual en mi curso son hartas, porque están preocupadas de mi si

yo llegada o me faltaba algo, cualquier cosa. Sí, porque como faltaba de repente, entonces igual pasaban material y quedaba colgada. Entonces iban donde las tías y me explicaban ciertas cosas. (ENT - LTFC)

Otro caso es el del estudiante del Liceo Comercial de Talcahuano quien nos relata su experiencia durante la niñez y la decisión de irse de la casa a la temprana edad de nueve años, producto de encarcelamiento de su padre

Sí, me fui de la casa a los 9 años, porque cuando mi mamá me contó que a mi papá se lo habían llevado detenido, porque se no presentó a juicio, vi la posibilidad de que cuando el papá no está que...yaaa podía hacer lo que querí. Yo estuve hasta a punto de levantarme la mano a mi vieja, para no hacer eso, me dije: Ya, si al final voy a dejar la cagá...me fui de la casa. Me fui, estuve robando cuando mi papá salió a los 6 meses no quería hablar con él, totalmente abstracto, estuvimos casi tres años así distanciados. Mi papá en su volá y yo en mi volá, y después hubieron complicaciones porque en ese tiempo mi papá igual podía trabajar, pero había que solvencia, porque puta igual no había tanta venta como antes, había plata. Ahora nopoh, ya hay casi un poco diferente, porque ahora es tema general, y mi papá tampoco está retro, ya un poco más viejo, y yo estoy más grande. Conocí la pega, después yo estuve trabajando harta pega sin contrato. Estuve en constructoras, estuve en inmobiliarias, estuve de junior; estuve de junior aquí en el club hípico, estuve haciendo hartos trabajos, y eso también influenció en el colegio como en la escuela. El séptimo y el octavo...el octavo tuve que terminarlo con puras pruebas así...El séptimo, ese año también lo hice así. (Con exámenes libres) Con exámenes libres, y aquí cuando entre al liceo, casi entraba y a fines de semestre empecé a trabajar, para volver un poco más la casa. Mi papá tuvo un recaimiento, le vinieron dolores musculares, tuvo una enfermedad, que fue caja motora del sistema nervioso y casi queda postrado en la cama, tuvo con hartos dolores musculares y yo tuve que dedicarme a trabajar 2016 y 2017. (ENT – LC-THNO).

Como mencionamos anteriormente, la presencia del consumo de sustancias nocivas es otro tema de discusión entre los estudiantes, puesto que constituye un evento habitual en esta etapa de la vida, comentando la

existencia de casos de tráfico al interior de sus liceos, así como el consumo de drogas como cigarrillos, alcohol y marihuana tanto dentro como fuera del liceo. En la conversación del Grupo Focal del Liceo Pencopolitano y la entrevista realizada en el Liceo Comercial de Talcahuano, se pudo comentar estos hechos de la vida juvenil

EH: de repente igual era sus anotaciones más o menos graves. Andar drogado, cuestiones así.

I: ¿Ustedes se drogan en este liceo?

EH: Yo ya no.

E: Los primeros años si fumaba cigarro. Después, bueno el año pasado, no sé, como que lo dejé, como que empiezas a decir...aaaah. Para que me voy a fumar los cigarros adentro, aparte escondida, eso ya me aburrió.

I: El resto de los casos...

EH: Adentro del liceo ya no. No me trajo muchos problemas.

E: Andái más tranquilo.

E: Solamente marihuana.

E: Marihuana, solamente en primero y segundo medio.

Todos: Discusión entre ellos y risas.

E: Es que en esos años la verdad como que yo lo hacía para adaptarme no más. Aparte estas en primer año, estas experimentando, como que estas más grande.

I: Como se dice coloquialmente: Andar de mono.

Todos: Si claro de mano.

E: Sipoh, andai de mono, hasta yo fumé y eso que yo no fumo. Pero fue de las pocas veces, pero después lo encontré una estupidez. Después creí como... para qué si te puedes fumar afuera si querí.

E: O te lo fumai antes de entrar.

E: A menos que tengas muchas ganas. Ahora este año he visto a niñas de primero en los baños, es cuático el olor, andan desesperadas por un cigarro, cómo no te podí esperar un poco. A mí, si me hubieran dicho eso

en primero medio yo les...: Aaah no me interesa y qué. Como que están experimentando, algunas yo creo que en dos años más van a entender que lo que hicieron esta super mal.

EH: Más que todo son etapas que uno vive.

E: En primero medio uno es...Salvaje. (FG - LP)

El problema con el alcohol. Yo decaí de ver a mi papá abatido, de mi mamá sacándose la cresta y todo...Ya no sabí que mah, voy a lanzarme, ya no voy a estresarme. Como te explicaba ya vine de un mundo así a muy temprano edad, así que me reventé. Tuve un jornal de dos semanas tomando todos los días, iba a trabajar ebrio, y mis jefes están en un punto que ya me quería cortar. Me dijo: Córtala.

Yo no lo voy a negar: Consumo, lo paso bien, intento ser más espontáneo que liberal. Porque liberal, todos sabemos que es libertinaje, hacía las estupideces, yo no, soy alguien más espontáneo, donde sale algo, yo no estoy. Eso me ocurre, pero no en mi familia, nunca me ha gustado estar mucho en la casa, ya que hay conjeturas que a mí no me sirven. Yo maduro de diferentes formas, pero hay que ser un poco más abstracto en el tema, porque mi familia se componen de dos personas. (...) Me fui de la casa a los nueve. Viví la vida de un cabro de...No sé ¿15? a los nueve y pasé etapas que fueron... (ENT - LCTHNO).

La asistencia a trabajos precarios entre algunos estudiantes también destaca en sus experiencias de vida, y que surge por una necesidad de suplir las falencias económicas que han dejado alguno de sus padres o por motivación propia. Este caso lo presenciamos en los establecimientos de Talcahuano y Penco respectivamente

Sí, me gustaría. Cuando tengo la oportunidad, yo trabajo. Estuve haciéndolo hasta hace poco, es que yo tuve un trabajo que...es arreglar muebles y hacer cuadros...era una comercializadora de cuadros, donde se hacían marcos de ventajitas, de todo lo que sea, y arreglábamos muebles de repente en solvencia para el día... no es con contrato, es con alimentación si y yo pago el pasaje. Era una buena pega. (ENT - LCTHNO)

I: Uds. con quien viven.

EH: Yo arriendo, arriendo, trabajo estudio.

I: Vives solo y te mantienes solo. En que trabajas.

E: Trabajo repartiendo en un camión como pioneta.

EH: Yo no, vivo solo. No me hablo con mi familia. Yo mismo soy mi apoderado. (FG - LP)

La escuela y el liceo en las vidas de los estudiantes son destacados constantemente en sus relatos, señalando su reconocimiento en su proceso de crecimiento constante y positivo durante estos años, destacando los momentos cuando se está abatido. Rescatamos los relatos provenientes de los establecimientos de San Pedro de la Paz, Hualpén y Talcahuano

Me gustaron aquí los cuatro años. Me gustó la atención porque era súper buena, buena onda, preocupados, había talleres recreativos. (RB CEAT)

Buenas [las experiencias en el liceo], porque igual me ayudaron, en cambio si no me hubieran ayudado hubiera sido malo (...) Mi visión del liceo es que no es malo. Tuvieron oportunidades para haberme echado, pero no lo hicieron. No sé porque no lo hicieron, pero deben saber cómo son los niños de primero. Ahora que estoy en cuarto medio y digo...me reflejo, así es el liceo. (RB LIH)

Por el liceo... Buenas, porque, o sea va en cada uno. El liceo te puede entregar apoyo, de todo tipo de cosas, pero va en cada uno que le aprieta. Por ejemplo yo decidí tomarlo por la buena. Me sirvió caleta, me sirvió bastante. Siempre lo he dicho el liceo lo conforman los alumnos. El profesor te puede facilitar todo, te puede entregar guías, te puede enseñar si no aprendí, te puede seguir enseñando, pero si uno no lo toman (...) Valores, Honestidad, Nobleza, identidad, lealtad, respeto. Eso lo aprendí aquí. Igual venía con mis valores de la casa, pero acá se refuerzan (RB LC-THNO)

Otro aspecto que resalta en las entrevistas , son las intenciones de poder realizar más actividades extra programáticas, más allá de los estudios,

refiriéndose a la realización de talleres, deportes, música, artes, o lectura. El entusiasmo y la motivación, son elementos propios de una etapa como la juventud. Así coinciden los relatos de Talcahuano, Tomé y San Pedro de la Paz

Sí, sería bacán [que el liceo impulsara estas iniciativas] O sea, dependiendo de cada uno de los gustos, no solamente en el área del hip-hop. Sino que si hay un cabro que le gusta malabarear, que lo haga. Que un cabro le gusta tocar un instrumento, que lo haga. Porque impulsa la iniciativa en cada uno de los alumnos. Cada uno va viendo la incitaba, las oportunidades, empezar hacer las cosas por querer hacerlas, no porque nos obliguen a hacer algo. Un canal que les quite el stress. (RB LCTHNO)

Los talleres que hacen... hay talleres de arte, fotografía, para los que les gusta el rap, le hacen un taller les ensañan, lo que necesitan. El año pasado estaba en artes y fotografía. Pero este año voy a empezar a hacer preu...En Conce...En el CEPECH. Igual acá en el liceo hacen uno, pero empieza el otro mes. En los otros liceos estuve en la banda. Tocaba la batería y teclados. Hay taller de música aquí, pero no me quiero inscribir. Sigo tocando en la casa de un amigo, porque él tiene hartos instrumentos y tocamos. (ENT LCTOME)

Después de clase claramente, sirve para desestresarse, te relaja, conversas (...) Usualmente hay gente que va a pasear, pero también se juega y les hace bien (...) Si [sirven las actividades extra programáticas] porque yo toco guitarra, es como que todo mi mundo es eso, cumple el mismo proceso que los ramos para la formación (...) La música es una manera de desarrollarse igual. (FC CEAT).

Hallazgos

Los principales hallazgos que podemos encontrar en estudio, posterior al análisis de cada una de las mallas temáticas, de los relatos y discursos trabajados que guardan relación con los objetivos que nos

planteamos al inicio de este trabajo, se pueden resumir en tres principales ejes: **a) Las tensiones de las trayectorias escolares** de estudiantes de cuarto medio en liceos técnicos profesionales en contexto de vulnerabilidad, **b) el reconocimiento y juicios en torno a su contexto,** y **c) las proyecciones laborales-educativas** que presentan estos estudiantes.

Es preciso considerar que las interpretaciones realizadas en este informe se realizan únicas y exclusivamente con la información arrojada por las y los estudiantes entrevistados durante el proceso de investigación.

En el primer caso y considerado como “tensión” las situaciones que interrumpen la trayectoria teórica, adjudicamos el factor familiar como uno de los determinantes para modelar el recorrido que tienen las y los estudiantes en su período escolar. Es decir, las causas del fracaso escolar, como la interrupción de su recorrido por los establecimientos técnico-profesionales fue producto de las turbulencias familiares que en algún punto determinado sucedieron durante su proceso escolar, ya sean, situaciones de despojo económico, de traslado forzado y/o quiebres entre el estudiante y su núcleo familiar.

En cambio, hay una coincidencia entre los casos que presentaron una trayectoria real regular y la estabilidad de su núcleo familiar. Entonces concluimos que las tensiones y regularidades de la trayectoria escolar estarán determinadas por la situación del núcleo familiar más que factores de tipo cognitivo.

En segundo lugar, nos referiremos a los reconocimientos y juicios en torno a los discursos, prácticas e indicadores de vulnerabilidad presentes en su contexto socio-educativo de los estudiantes de cuarto año medio en liceos técnico-profesional

Para comenzar, existen tres discursos que circulan en los relatos de los estudiantes de cuarto año medio. Uno se relaciona con el auto-reconocimiento de las situaciones y el contexto de vulnerabilidad, un segundo discurso que no se reconoce parte de este contexto dado que, según comentan estos mismos, sus condiciones socio-económicas son más estables en comparación a otros compañeros y compañeras de su círculo. Por último, un discurso que es transversal, que comprende y reconoce lo que significa ser parte de un contexto de vulnerabilidad.

En tercer lugar, las proyecciones educativo-laborales de los estudiantes entrevistados, es necesario comentar que existe una valoración positiva de su recorrido escolar pero más importante aún son los beneficios inmediatos que podrán recibir terminada la educación técnico profesional, es decir, la obtención de un título que otorga un oficio y la posibilidad de entrar al mundo del trabajo antes que los egresados de liceos científico-humanistas.

En específico, las proyecciones educativas-laborales de los estudiantes entrevistados presentan una gran correspondencia como una herramienta de transición hacia otro objetivo. Entre estos objetivos está la posibilidad de perfeccionar el oficio a través de la educación técnico profesional de nivel superior, el seguir estudios en la educación superior universitaria, la postulación a fuerzas armadas, así como también, la generación de proyectos laborales independientes y la búsqueda de un trabajo remunerado en donde se apliquen los conocimientos obtenidos durante el proceso.

5. Conclusiones

El estudio de las trayectorias escolares en contexto de vulnerabilidad en Liceos técnico-profesionales del Gran Concepción, por medio del relato de los estudiantes de cuarto año medio, nos entrega significativas conclusiones.

El fomentar un programa de estudio que contemple la utilización de trayectorias educativas para realizar un seguimiento a los y las estudiantes que recorren la educación técnico-profesional, develando sus tensiones, sus continuidades y el papel que cumple en el modelo productivo.

Este programa debería considerar las tensiones que surgen en la EMTP, considerando sus orígenes y sus posibles soluciones, así también la actualización de programas ya insertos en estos establecimientos. La importancia del seguimiento radica en las posibilidades de futuro le otorgan los liceos técnico-profesionales, dado que el actual modelo productivo prescinde de la formación y empleabilidad de los profesionales técnico, y del mismo modo el perfeccionamiento y/o creación de nuevas carreras técnicas acordes a los actuales necesidades del mercado.

El propiciar un debate en torno a las categorías de vulnerabilidad y su impacto en las políticas públicas, podría ser un elemento de importancia para trabajar el punto del fracaso escolar, dado que los indicadores que reflejan un contexto de vulnerabilidad no son utilizados para incidir en las trayectorias escolares, sino que para realizar acciones de incidencia que no incurren en un cambio de relato dentro de la forma de entender y aplicar el proyecto educativo técnico profesional, tomando desde estas categorías el objetivo para operar desde el asistencialismo del Estado, lo que incurre en tratar el tema desde una perspectiva superficial.

Resulta necesario impulsar una línea de investigación académica-educativa, que se especialice en los establecimientos técnicos-profesionales, dado que se han encontrado a la deriva frente sus pares humanistas-científicos, los cuales han tenido una gran acumulación de investigaciones.

Del mismo modo, hablamos de fomentar una política pública que asegure un proyecto educativo técnico-profesional bajo un paradigma de inclusión y participación en correspondencia con las necesidades de una comunidad, de equilibrio productivo y de la oferta laboral disponible en un territorio específico. Asimismo, es importante incorporar elementos de

planificación, para explotar los recursos disponibles de forma responsable y apuntar hacia la soberanía de un espacio, con técnicos que se ocupen de realizar las labores necesarias para la subsistencia y la autonomía comunitaria.

De esta manera, desde los establecimientos de EMTP creemos necesario impulsar el estudio y el seguimiento de las trayectorias escolares como parte de un paquete de acciones constructoras de un proyecto educativo que considere reducir el fracaso escolar.

Respecto a la realidad que las personas conviven en la actualidad, donde la inestabilidad económica, social, deterioro salud mental, entre otros; inciden como una constante del fracaso escolar que interrumpe las trayectorias de estos estudiantes de la educación técnico-profesional. Apelamos que las instituciones educativas deben recolectar información, realizar un seguimiento desde el ingreso y hasta el egreso de sus estudiantes, y aplicar programas innovadores y que apuesten por la inclusión educativa.

Otra dimensión indiscutiblemente necesaria de abarcar se refiere a los docentes del área técnico-profesional. El papel de ejecutores de un

proyecto educativo les otorga la facultad de aplicar las normativas según las disposiciones y habilidades que tengan a su alcance. La necesidad de considerar un cambio de proyecto educativo hace necesaria la existencia de programas pedagógicos de formación permanente y de nivelación, tanto para profesores de especialidad, así como para quienes imparten los ramos del plan común en estos establecimiento, con el objetivo de innovar permanentemente en las aulas, frente a un contexto de cambio educativo y ante una población estudiantil que pasaría a ser considerada con variables distintas a la vulnerabilidad.

La participación docente, también es clave dentro de la nueva configuración de políticas públicas, donde ellos y ellas son los principales mediadores entre los estudiantes y las disposiciones de contenido existentes. Por lo anterior, realizar programas de introducción al concepto y trabajo de las trayectorias escolares es fundamental para su ejecución en los diferentes establecimientos. Durante los relatos de los y las estudiantes analizados, observamos la constante preocupación y contención de la docencia frente a los problemas y situaciones puntuales que sufren sus estudiantes en el día a día.

Bibliografía

I.- Fuentes Primerias

A.- Fuentes Orales:

1.- Entrevistas semi-estructuradas.

Liceo Comercial de Talcahuano.(Realizada durante Junio/2018)

Liceo Comercial de Tomé.(Realizada durante Mayo/2018)

Liceo Industrial de Hualpén.(Realizada durante Junio/2018)

Liceo Pencopolitano.(Realizada durante Junio/2018)

2.- Relatos Biográfico-narrativo.

Liceo Comercial de Talcahuano.(Realizada durante Junio 2018)

Liceo Comercial de Tomé.(Realizada durante Mayo/2018)

Liceo Técnico Femenino de Concepción.(Realizada durante Mayo/2018)

Liceo Mauricio Hochschild del CEAT. (Realizada durante Julio 2018)

3.- Grupos Focales.

Liceo Mauricio Hochschild del CEAT.(Realizada durante Julio/2018)

Liceo Pencopolitano.(Realizada durante Junio/2018)

B.- Documentos Oficiales.

Injuv (2015). Jóvenes y juventudes indígenas: vivencias y tensiones en el Chile Contemporáneo. Santiago, Chile, Instituto Nacional de la Juventud.

Síntesis del Proyecto Educativo Institucional Liceo Experimental. (2016). Concepción, Chile.

C.- Informes

CEPAL. (1999). Marco Conceptual sobre activos, vulnerabilidad y estructura de oportunidades. Montevideo, Comisión económica para América Latina y el Caribe

PNUD. (2017). *Desiguales: Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Santiago de Chile, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

D.- Artículos y libros.

Adaros, A.; Manzano, R.; Mella, S.; Montero, D. (2010). *Juventud y Bicentenario: Estudiantes secundarios, procesos de construcción de identidad ciudadana y discursos marginales. La Serena-Coquimbo, 2006 – 2009*. Última Década, n°33, CIDPA Valparaíso, Diciembre 2010, pp. 139 – 165.

Aisenson, G.; Lavatelli, L. (2011). Trayectorias, estrategias e inserciones en contextos significativos de jóvenes de sectores socialmente vulnerables. Anuario de investigaciones. Vol. XVII. Facultad de psicología, Universidad de Buenos Aires. pp. 109 – 205

Aisenson, G.; Legaspi, L.; Valenzuela, V.; Duro, L.; De Marco, M.; Moulia, L.; Del Re, V.; Bailac, K. Suescún, J. (2010-12). *Las anticipaciones de futuro de jóvenes en situación de vulnerabilidad socio-educativa*. Anuario de Investigaciones (Vol. XVIII). pp. 143 – 152. Recuperado de <https://Scielo.cl>.

Aisenson, G.; Virgili, N.; Sinuik, D.; Polastri, G.; Rivalora, R.; Rivero, L.; Schwarcz, J. (2008-10). Construcción de la Trayectoria Educativa: El inicio del ciclo secundario, ¿Inserción o Exclusión?, ¿Oportunidad o reproducción? *Anuario de Investigaciones* (Vol. XVIII). pp. 133 – 141. Recuperado de <https://Scielo.cl>.

Alpizar, L.; Bernal, M. (2003). La construcción social de las Juventudes. Última Década, n° 19, CIDPA Viña del Mar, Noviembre 2003, pp 105 – 123.

Arteaga, N. (2008). Vulnerabilidad y desafiliación social en la obra de Robert Castel. Sociológica (Año 23, n° 68, Septiembre – Diciembre 2008), pp. 151 – 175.

Barriga, O.; Henríquez, G. (2011). La relación de unidad de análisis-unidad de observación-unidad de información: Una ampliación de la noción de la matriz de datos propuesta por Samaja. Revista Latinoamericana de metodología de la investigación social. N° 1. Año 1. Abril – sept. De 2011. Argentina. Pp. 61 – 69.

Bellei, C.; Valenzuela, J.; De los Ríos, D. (2010). Segregación Escolar en Chile.

Bourdieu, P. (2002). La “Juventud” no es más que una palabra. Sociología y Cultura, pp. 163 – 173.

Briscioli, B. (2015). Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de trayectorias escolares. Propuesta Educativa (Num. 43, año 24, Jun. 2015, Vol. 1) Pags. 148 – 151. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires.

Cabaluz, F. (2015). Entramando Pedagogía Críticas latinoamericanas. Santiago de Chile: Ed. Quimantú.

Canales, M. (2006). *Metodologías de Investigación social*. Santiago: Lom Ediciones.

Cassasus, J. (2003). *La escuela y la desigualdad*. Santiago, Chile: Ed. LOM.

Castillo-gallardo, P. (2015). Desigualdad e Infancia: Lectura crítica de la Historia de la Infancia en Chile y América Latina. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud, 13 (1), pp. 97 – 109.

Chaves, M. (2005). Juventud negada y negatividad: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina Contemporánea. *Última Década*, n° 23, CIDPA Valparaíso, Diciembre 2005, pp. 9 – 32.

Cornejo, R. (2006). El experimento educativo chileno 20 años después: Una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (Vol. 4, n°1).

Díaz, C.; Pinto, M. (2017). Vulnerabilidad Educativa: Un estudio desde el paradigma socio crítico. *Praxis Educativa* (Vol. 21, n°1; enero-abril 2017) pp. 46-54.

Donovan, P.; Oñate, X.; Bravo, G.; Rivera, M. (2008) Niñez y juventud en situación de riesgo: La gestión social del riesgo: Una revisión bibliográfica. *Última Década*, n° 28, CIDPA Valparaíso, Julio 2008, pp. 51 – 78.

Duarte, K. (2000). ¿Juventud o Juventudes? Acerca de como mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. *Última Década*, n° 13, CIDPA Viña del Mar, Septiembre 2000, pp. 59 – 77.

Duarte, K.; Álvarez, C. (2016). *Juventudes en Chile: Miradas de jóvenes que investigan*. Santiago, Chile: Edición Facultad de la Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile.

Galtung, J. (1966). *Teoría y método de la investigación social*. Eudeba, Bs. Aires.

García, B.; Guerrero, J. (2012). Violencia, crisis del capitalismo global y juventud. *Revista Colombiana de Educación*, n° 62, Primer semestre, 2012.

González, L. (2009). Orientaciones de lectura sobre vulnerabilidad social. En L. González (eds.), *Lecturas sobre vulnerabilidad y desigualdad social* (pp. 13-29). Córdoba, Argentina, CONICET – U.N. Córdoba.

Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, P.; (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.

Infante, M.; Matus, C.; Paulsen, A.; Salazar, A.; Vizcarra, R. (2012). Narrando la vulnerabilidad escolar: Performatividad, espacio y territorio. *Literatura y Lingüística* (n° 27) pp. 281 – 308.

Infante, M.; Matus, C.; Paulsen, A.; Salazar, A.; Vizcarra, R.; (2012). *Narrando la vulnerabilidad escolar: Performatividad, espacio y territorio. Literatura y lingüística* (N° 27), pp. 281 – 308. Recuperado de <https://Scielo.cl>.

Jiménez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: Complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Estudios Pedagógicos* (XXXIV, n°1) pp. 173 – 186.

Khun, T. (1962). *La Estructura de las revoluciones científicas*. Chicago: University of Chicago Press.

León, P. (2003). Globalización y reestructuración capitalista: Cambios en el mundo y América Latina. *Innovar, revista de ciencias administrativas y sociales* (N° 21, Julio-diciembre 2003) pp. 47 - 70.

Melero, N. (2011). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: Un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones Pedagógicas*, (21), 339-355.

Opazo, A. (2017) Trayectoria escolar de los estudiantes más vulnerables del sistema educativo chileno. Documento de Trabajo n° 5. Centro de Estudios Mineduc. Santiago, Chile.

Pérez, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. Métodos I*. Madrid: La muralla.

Pérez, S.; Arteaga, C. (2011). Experiencias de Vulnerabilidad: De las estrategias a las tácticas subjetivas. *Universum* (N° 26, Vol. 2, 2011) pp. 67 a 81. Universidad de Talca, Talca, Chile.

Rodríguez, E. (2000). Juventud y Políticas públicas en America Latina: Experiencias y desafíos desde la gestión institucional. *Ultima Década*, n° 13, CIDPA Viña del Mar, Septiembre 2000, pp. 25 – 58.

Ruiz, J. (2012). *Metodologías de la Investigación social*. Bilbao: Universidad de Duesto.

Salazar, G.; Pinto, J. (2002). *Historia Contemporánea de Chile V. Niñez y Juventud*. Santiago: Lom Ediciones.

Sepúlveda, L. (2016). Trayectorias educativo-laborales de jóvenes estudiantes de educación técnica en Chile: ¿Tiene sentido un sistema de formación para el trabajo en la educación secundaria? *Revista paginas de educación*. Vol. 9, Núm. 2.

Sepúlveda, L. (2016). Trayectorias educativo-laborales de jóvenes estudiantes de educación técnica en Chile: ¿tiene sentido un sistema de formación para el trabajo en la educación secundaria? *Revista Paginas de Educación* (Vol. 9, Núm. 2). Universidad Alberto Hurtado, Chile.

Taguencia, J. (2009). El Concepto de Juventud. *Revista Mexicana de Sociología* (71, Num. 1 Enero-Marzo 2009), pp. 159-190.

Teregi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa*. Centro Nacional Información documental educativa, Bs. Aires, Argentina.

Touraine, A. (1998). *Juventud y democracia en Chile*. *Ultima Década*, n° 8, CIDPA Viña del Mar, marzo 1998.

Zurita, F. (2013). El trabajo docente en el Chile contemporáneo: Entre la preocupación por la centralidad del profesorado y la agenda del mercado. *Sociedad Hoy* (N° 24, Enero - Junio). Pp. 69 – 81. Universidad de Concepción, Chile.

E.- Tesis

García-Campo, V. (2015). Hablan los niños “vulnerables”: Experiencia escolar de un grupo de niños y niñas de la escuela básica Casa Azul de la comuna de La Granja (Tesis de Pregrado, Universidad de Chile, Santiago de Chile). Recuperado de.....

F.- Fuentes Audiovisuales.

Teregi, F. (7 de mayo 2014). Trayectorias Escolares – Flavia Teregi. [Archivo de Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=yqrhwhbVFGo&t=841s>

G.- Páginas Web.

Kaiser, A. (18 de Junio 2013). ¡La educación no es un derecho! El Mercurio. Recuperado de <http://www.elmercurio.com/blogs/2013/06/18/12722/La-educacion-no-es-un-derecho.aspx>.

Herrera, J.; Salazar, P. (14 de Junio 2015). *Las dificultades de enseñar en los colegios más pobres. La Tercera*. Recuperado de <http://www.latercera.com/noticia/las-dificultades-de-ensenar-en-los-colegios-mas-pobres/>.

Desconcierto. (25 Julio 2017). *La desigualdad se mantiene: Más del 70% de la riqueza se concentra en el quintil más rico. El Desconcierto*. Recuperado de <http://www.eldesconcierto.cl/2017/07/25/la-desigualdad-se-mantiene-mas-del-70-de-la-riqueza-en-chile-se-concentra-en-el-quintil-mas-rico/>.

H.- Conferencias.

Calquín, C. (Julio, 2018) Neoliberalismo y subjetivización de la infancia pobre en Chile. Resultados proyecto tecnología de la infancia: Un análisis de discurso del sistema CRECE CONTIGO. En C. Contreras (Directora). Pobreza y desigualdad en Chile. Seminario llevado a cabo por el Área Psicología Social comunitaria del Departamento de Psicología de la Universidad de Concepción.

Gutiérrez, Y. (Julio, 2018) Post incendio en Santa Olga: Niños y niñas entre olvidos y sobreactuaciones. Proyecto “Creando+retornando juntos” 2017 – 2018. En C. Contreras

(Directora). Pobreza y desigualdad en Chile. Seminario llevado a cabo por el Área Psicología Social comunitaria del Departamento de Psicología de la Universidad de Concepción.

Tolentino, K. (Julio, 2018) La memoria en las política de las infancias populares. En C. Contreras (Directora). Pobreza y desigualdad en Chile. Seminario llevado a cabo por el Área Psicología Social comunitaria del Departamento de Psicología de la Universidad de Concepción.

ANEXOS



CARTA - SOLICITUD

Sr(a). Director(a) José Becerra Becerra

Director Liceo Comercial de Talcahuano

Junto con saludarle, tengo a bien solicitar a usted la autorización para el estudiante de pregrado de la Carrera de Pedagogía en Historia y Geografía matrícula 2011446599 José Miguel Nilo Vargas, para realizar recolección de datos en vuestro establecimiento lo que permitirá contar con insumos para su tesis de licenciatura para profesor de Historia y Geografía por la Universidad de Concepción, la que lleva por título *“Estudio sobre las trayectorias escolares en condición de vulnerabilidad: Casos de Liceos Municipales del Gran Concepción”*. El estudio tiene como objetivo el construir una aproximación interpretativa a partir del sujeto-estudiante, su experiencia sobre las condiciones de vulnerabilidad y su incidencia en la trayectoria escolar.

Para este efecto, se requiere disponer de 1 alumno de Cuarto Año Enseñanza Media para realizar una entrevista semi-estructurada, y 1 estudiantes de Cuarto Año Enseñanza Media para relato biográfico. Los procedimientos de aplicación de las técnicas de recolección de datos son: entrevista de 50 minutos de duración, y el relato biográfico de 60 minutos. Para este desarrollo solicito una pequeña sala en el establecimiento. La fecha y hora de estas acciones queda a disposición de las decisiones de vuestra institución.

Es menester recordar que la identidad de los estudiantes como informantes claves se mantendrá en confidencialidad para efectos de esta investigación, ya que se rige por los estándares establecidos por la Universidad de Concepción.

Ricardo Vargas Morales
Docente Dpto. Ciencias de la Educación
Facultad de Educación UDEC

Concepción, Mayo del 2018.



Entrevista Semi-Estructurada

La siguiente entrevista se enmarca en el trabajo de seminario de título de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad de Concepción y su aplicación permitirá contar como un instrumento de recolección de datos para este trabajo que lleva por título *“Estudio sobre las trayectorias escolares en contexto de vulnerabilidad: Casos de Liceos Técnico-Profesionales del Gran Concepción”*. Este estudio tiene como objetivo el construir una aproximación interpretativa a partir del sujeto-estudiante, su experiencia sobre la condición de vulnerabilidad y su incidencia en la trayectoria escolar.

Instrucciones:

- 1.- La entrevista tiene una duración máxima de 50 minutos.
- 2.- Se espera el uso de lenguaje formal o semi-formal.
- 3.- Para efectos de esta investigación la identidad de los participantes claves se mantendrá en confidencialidad.

Preguntas:

A.- Discursos y prácticas de Vulnerabilidad

- 1.- ¿Qué comentario puedes realizar en relación a la condición de estudiante de vulnerabilidad? ¿Te reconoces con esta condición? ¿Crees que se relaciona con tu nivel de vida, familiar y escolar?
- 2.- ¿Podrías señalar tu comprensión sobre la condición de Vulnerabilidad a partir de tu experiencia con tus compañeros, barrio o familia?

B.- Trayectorias Escolar.

- 1.- ¿Cómo evaluarías tu recorrido por la educación secundaria en términos de logros educativos? ¿En algún momento se te dio un trato diferenciado?
- 2.- El logro educativo de llegar a Cuarto Año de Enseñanza Media en tu opinión se explica por tus propios meritos y capacidades, o bien consideras que el liceo ha realizado acciones que han beneficiado tu trayectoria escolar.

C.- Relación Escuela-Vulnerabilidad

- 1.- ¿En tu opinión podrías explicar algunas iniciativas concretas que el liceo realiza para colaborar a superar tu condición de Vulnerabilidad? ¿Piensas que cumple con tus expectativas?
- 2.- ¿Piensas que el liceo ofrece una igualdad de oportunidad para lograr tus metas educativas?
- 3.- ¿La institución te brinda redes de apoyo para superar tus condiciones familiares y escolares?



Entrevista biográfico-narrativa

La siguiente entrevista biográfico-narrativa se enmarca en el trabajo de seminario de título de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad de Concepción y su aplicación permitirá contar como un instrumento de recolección de datos para este trabajo que lleva por título “*Estudio sobre las trayectorias escolares en contexto de vulnerabilidad: Casos de Liceos Técnico-Profesionales del Gran Concepción*”. Este estudio tiene como objetivo el construir una aproximación interpretativa a partir del sujeto-estudiante, su experiencia sobre la condición de vulnerabilidad y su incidencia en la trayectoria escolar.

Instrucciones:

- 1.- La entrevista tiene una duración máxima de 50 minutos.
- 2.- Se espera el uso de lenguaje formal o semi-formal.
- 3.- Para efectos de esta investigación la identidad de los participantes claves se mantendrá en confidencialidad.

Preguntas:

- a) En relación a tu transición por el Liceo ¿Cuáles serían tus mayores logros y fracasos durante estos años? ¿Cuál considerarías más y menos importante?
- b) ¿En qué momentos la institución fue un apoyo para las diferentes situaciones que se presentaban? ¿Facilitó las situaciones?
- c) ¿Cómo calificarías las oportunidades entregadas por la institución? ¿Piensas que tu proyección se verá beneficiada por asistir a un liceo técnico-profesional?
- d) ¿Cuál fue el rol que jugó tu familia durante este proceso? ¿Existieron instancias donde el liceo se relacionó con tu familia para superar algunos problemas en tu formación técnica?
- e) ¿Piensas que tus condiciones familiares por sí mismas chocaban con los intereses de la institución? ¿Podría haber cambiado la implementación o ejecución de algunos planes o programas en relación a tu condición y la de tus compañeros?



Grupos Focales

El siguiente grupo focal se enmarca en el trabajo de seminario de título de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad de Concepción y su aplicación permitirá contar como un instrumento de recolección de datos para este trabajo que lleva por título “*Estudio sobre las trayectorias escolares en contexto de vulnerabilidad: Casos de Liceos Técnico-Profesionales del Gran Concepción*”. Este estudio tiene como objetivo el construir una aproximación interpretativa a partir del sujeto-estudiante, su experiencia sobre la condición de vulnerabilidad y su incidencia en la trayectoria escolar.

Instrucciones:

- 1.- El grupo focal tiene una duración máxima de 60 minutos.
- 2.- Se espera el uso de lenguaje formal o semi-formal.
- 3.- Para efectos de esta investigación la identidad de los participantes claves se mantendrá en confidencialidad.

Guión temático:

A.- Vulnerabilidad: Revelar si los estudiantes de Cuarto Año Medio se autoidentifican de al alero de este concepto o descubrir si fue una limitación, prejuicio o una discriminación que se fue marcando a lo largo de su trayectoria escolar.

B.- Escuela-Vulnerabilidad: Descubrir si las instituciones apoyan o bien marginan a los estudiantes y cómo esto ha influido en su trayectoria escolar.

C.- El papel de los Docente: Determinar las formas que actúa la docencia y cómo lo perciben los estudiantes durante su transcurso en el sistema escolar.

Focus Group Liceo CEAT, San Pedro de la Paz.

-**Investigador:** Este grupo focal se va a dividir en tres temas, primero el tema de la vulnerabilidad, después, la escuela y la vulnerabilidad y finalmente el rol que juegan los docentes al interior de la escuela para ustedes. Así que vamos a comenzar primero con la vulnerabilidad. Primero, ¿Pueden hacer un comentario en torno a este concepto? ¿Lo conocen? ¿Saben de qué se trata?

-**Estudiante:** Bueno yo creo que se trata como de la gente que no tiene muchos recursos. La falta de algo, que les cuesta un poco. Que tienen necesidades. Carencia de apoyo. Cualquier cosa los puede afectar.

-**I:** ¿Ustedes se consideran en esa condición? Según esta definición.

-**E:** Yo creo que si, pero hay casos que son más vulnerables, así como mal porque por ejemplo a nosotros no nos sobra la plata pero hay gente que no tiene.

- Es que si, lo que dicen los chiquillos lo dicen en comparación a otras personas que se consideran vulnerables en si, como su estado económico, donde viven, como se dice a lo mejor, ellos no están tan ligados a ese contexto.

- Pero yo quería decir, como que el liceo igual no apoya mucho eso, porque por ejemplo a la gente que vende, no está como permitido en el liceo y vender cosas es como el medio que tiene la gente que esta como vulnerable, como para pagarse los pasajes y cosas así.

- En caso de que hubiese problemas así, el alumno debiese acercarse al director y ahí ver que podría pasar.

-I: Pero igual hay un juego ahí, entre la, porque claro hay un tema de que yo lo quiero hacer, pero hay un tema institucional que lo impide. Pero cuéntenme un poco de su vida, donde viven, si sus papas son separados, ingresos, de sus familias, quienes son los que traen el sustento a la casa, ¿Alguien quiere comenzar?

-E: Bueno, yo vivo en Lomas Coloradas, Invica, Coonavicoop, nivel socioeconómico clase media, y los gastos de la casa se dividen entre mi hermano, la pareja de mi mamá y mi mamá.

-I: ¿Y cuanta gente vive ahí?

-E: Bueno somos cinco en este momento, pero mi hermano esta de allegado.

-I: Ahh ya. ¿Y en tu caso? ¿Dónde vive?

-E: En Barrio Norte, con mi mamá, mi papá y mi hermano y el que llega con el ingreso es mi papá, a veces cuando le pagan, él nunca ha tenido un trabajo estable, tiene uno pero con ese mantiene una parte.

-I: ¿Y tu mamá trabaja?

-E: Si, es guardia de un departamento.

-E: Yo vivo en San Pedro de la Costa también, vivo con mis papas y mi hermano, los gastos se dividen, y mi mamá no tiene contrato, ella lo que gana es lo que trabaja porque

es estilista, entonces se la arreglan entre los dos. Tengo buena relación con mis papás, con mi hermano y eso.

-I: ¿Y en tu caso?

-E: San Pedro de la costa. Mi papá es gasfíter y tiene un sueldo normal, a veces lo echan pero lo contratan al tiro. Es que el conoce ya hace hartos años al jefe que tiene, entonces. Lo que pasa es que mi papa es como bien derecho, bien responsable, el jefe siempre lo considera.

-I: Ya, y ahí me dijiste que vivías con tu mama, tu papa.

-E: Mama, papa y una hermana

-I: Y ¿Tu hermana dónde está? ¿Es más chica que tú? ¿En que curso va?

-E: En primero medio

-I: ¿Y en tu caso?

-E: Yo vivo en Candelaria, con mi papa y mi mama ahora. Mi papa lleva la plata a la casa. Ahora tiene un trabajo estable, pero no siempre ha sido así.

-I: Y en relación a sus compañeros, ya que estamos comentando situaciones así, como las que ustedes describen, de su nivel de vida, ¿Tiene cosas en común con el resto de sus compañeros?

-E: Yo creo que sí, son como vidas similares

-I: No se salen de este estándar de familia, de padre y madre.

-E: Igual se da el caso de compañeros que son hijos de papás separados. Pero en general nunca es la misma calidad de vida, algunos les cuesta más vivir.

-I: Y ¿Crees que eso afecta en el desempeño que uno tenga en la escuela?

-E: Obvio, pero influye también en el trato que nosotros le demos aquí en el liceo a los compañeros, no hay como discriminación y eso es super bueno que exista aquí en el liceo.

-I: ¿Consideran todos lo mismo o alguien piensa diferente?

-E: Es que una cosa es como jugar, molestar a veces, pero siempre la buena onda se mantiene, pero no hay que no hay bullying ni eso de tratar mal a los cabros, en general.

-I: Y acá en este liceo ¿Hay selección de estudiantes? ¿Alguna prueba o alguna forma de control, así como de ingreso y salida?

-E: Nosotros tuvimos que dar prueba y cumplir promedio.

-I: ¿Ahora ya no existe eso?

-E: Ahora se postula por otro orden así, y a veces por promedio, están los becados igual.

-I: Y en comparación con otro liceo, con otra gente así que conozcan ustedes de otros liceos, de cuarto medio, comparando su nivel educativo ¿Creen que están arriba de ellos o que tengan mayores ventajas que el resto?

-E: Yo creo que, comparado con liceos técnicos, siento que tenemos ventaja. Es que igual la ventaja no va solamente en los profesores, va también en la actitud que tienen los alumnos, yo creo que ahí tenemos la mayor ventaja, porque hay liceos que están, así como. Yo no se como serán los otros liceos de San Pedro, pero hay un profesor que me hizo clases a mi en básica y dice que su colegio es muy malo, que nadie le pone atención. El tema de los talleres también, por ejemplo, en electrónica nosotros necesitamos algo y en el taller lo tenemos.

- El liceo nos entrega sus herramientas, a veces cosas de dos mil, diez mil, doce mil pesos, que necesitamos el liceo las entrega siempre, y nosotros lo vemos como normal eso, pero viene alguien de otro liceo y queda como “ohhh, tienen de todo”. Es una ventaja bien grande que a veces no aprovechamos.

-I: Ya. Pasemos a otro tema que nos convoca hoy, que es en relación con la escuela y la vulnerabilidad. Estamos hablando de la institución del liceo. ¿Ustedes creen que el liceo en este caso a ustedes los apoya siempre o margina ciertos casos, respecto a su condición de estudiantes? digamos educacionalmente.

-E: No creo que sea así, si uno necesita ayuda el liceo siempre está ahí, dan horarios de atención, tenemos asistente pedagógico, tenemos ayuda, entretenimiento, entonces esta como todo ahí.

- Nos dan implementos deportivos para los recreos, entonces es como bueno.

-I: Y ¿Algún programa especial en el que hayan estado insertos en estos cuatro años?

-E: ¿Algo como diferencial?

-I: Asistencia social, si es que están becados por algún programa.

-E: Yo conozco una beca, de un compañero, que entrega las boletas y le dan plata, es una beca de pasajes. Hay otros con la beca de laJUNAEB.

- Yo también tengo la beca “presidente de la república”.

-I: Ya pero no es de la institución

-E: No, pero mediante la institución la recibo.

-I: ¿Nadie más tiene algún beneficio?

-E: No, parece que no.

-I: Y ¿Por qué piensan ustedes que no tienen estos beneficios?

-E: Es que para que los den hay que postular, llenar una ficha creo y por esa ficha no lo tiene nadie.

-I: Y por ejemplo el liceo ¿No ha hablado de sus facilidades para poder llenar estas fichas? ¿A la gente? ¿O ustedes no están dentro del grupo considerado?

-E: Es que el tema de la postulación de becas se hace a través del ministerio y con la ficha de protección social, y dependiendo del puntaje, del estrato social y del desarrollo uno puede postular. Yo me gane la beca presidente por notas. Antes si, podíamos todos

ir a tomar desayuno o almorzar, ahora no, solo algunos que tienen la beca JUNAEB pueden ir.

-I: Y de esos seleccionados ¿Hay alguno de ustedes?

-E: Yo.

-Yo (responden 4).

-I: Y ¿Por qué tienen eso?

-E: Por un proceso de selección, que considera a quienes ya habían postulado, personas que ya han participado, el nivel socioeconómico, etc.

-Igual sería bueno que el liceo levantara como un programa que oriente a los que postulan a las becas, porque no siempre estamos muy enterados, y yo creo que hay mucha gente que pasa los cuatro años y no tiene ni una beca. Yo podría haber postulado a lo de los pasajes y a muchas otras becas y esas personas no se dan cuenta porque no están al tanto.

- Yo siento que, en el liceo, en ese sentido hay super poco apoyo, o sea, hace algunos años atrás se les pagaba un preuniversitario a un grupo de alumnos para apoyar y ahora ya no, igual los alumnos no iban o se corrían. Aquí en el liceo igual se hizo una especie de preu, se inscribían veinte alumnos, pero llegaban dos o tres, entonces nos perjudicaron a todos ahí.

-I: Muy bien. Ahora les haré una pregunta en general: ¿Cómo evaluarían su recorrido en educación secundaria en términos de logro educativo? Logro educativo es haber aprobado los ramos, haber pasado de curso, no haber tenido alguna deserción. Por ejemplo, yo estuve de primero a cuarto medio en el mismo liceo, entré y egresé, no repetí ningún año. ¿Es el mismo caso con ustedes?

-E: No, yo repetí segundo medio, por notas, reprobé tecnología y física.

-I: Ya, ¿Algún otro caso?

-E: Yo llegué en segundo medio, venía del liceo Galvarino

- Yo también, primero fui al industrial metodista que está en Lagunillas y estuve ahí un año, pero no me gustó el liceo y de ahí me vine acá. Y el segundo repetí.

-I: ¿Y en su caso?

-E: Yo entre el primero, pero en tercero no me fue muy bien, como debió haberme ido, pero no salí con promedio rojo ni nada. El año pasado tuve un buen promedio. Pero en primero con cinco siete, segundo con cinco ocho, cinco siete en tercero y ahora tengo promedio cinco.

-I: Y en tu caso, tu venías del Galvarino y ahí llegaste en segundo medio, y ¿Repetiste algún año?

-E: no

-I: ¿Y en tu caso?

-E: No, yo no he repetido ningún curso, llegué en primero, pero en primero tuve problemas aparte, porque había fallecido hace muy poco tiempo mi papa, tenía problemas familiares, mi mama no tenía buen trabajo, estaba de modista para una empresa o de personal, pero muy ocupada, no le llego una plata de mi papa, que trabajaba en la San Remo, en la locomoción, pero no estaba oficial. Así que ahí me empecé a preocupar, a bajar las notas, pero me di cuenta de que era peor, así que retomé el curso después me puse las pilas y ese año pase con un cinco nueve, en segundo con un seis uno y el año pasado con un seis y ahora voy con un seis uno.

-I: ¿Y conductualmente?

-E: No yo me porto bien, nunca he tenido problemas de conducta, de hecho, ninguna anotación.

-Yo no, tampoco.

-Yo tengo algunos problemas, tuve como dos peleas con compañeros, tuve dramas con el inspector también y las anotaciones, por ejemplo, me anotan por cosas tontas, este año tengo cuatro, pero las cuatro porque mi mama no fue a reunión, cosas así.

-I: Y ¿En tu caso igual?

-E: Yo tuve, pero en el otro colegio, como no me gustaba me ponía a pelear y me portaba mal.

-I: Ya. Otra pregunta: El logro educativo, de llegar a cuarto medio en tu opinión, se explica: Por los méritos propios y tus capacidades, o bien consideras que el liceo ha realizado buena gestión con tu trayectoria escolar.

-E: Yo considero que de primero a cuarto medio ha sido solamente por capacidades y de vez en cuando hay una ayuda de un profesor o preguntas para que no quede alguna duda, pero siempre de mi parte, no es como que el profesor diga ya haga esto aquí o allá. Siempre trato de que sea por mérito propio.

-Yo opino que, por mérito propio, porque el profesor no nos pesca, ósea uno va donde el profesor. No se ha dado mucho el caso aquí en el liceo de que un profesor ayude en el trabajo, recién cuando alguien queda repitiendo ahí los profesores como que pescan más al alumno, aunque depende del alumno igual, si se portó bien, si es un buen alumno durante el transcurso del año, igual los profesores lo ayudan a hacer trabajos extras para pasar de curso.

-I: Ya. Pasemos al otro tema. El papel de los docentes en sus cuatro años ¿Cuál es el rol que juegan los profesores para ustedes durante los cuatro años de escuela?

-E: Yo encuentro que hay muy pocos profesores que no son lateros, que son chistosos, que son buenos para explicar. Que nosotros no los tomemos en cuenta o que no los pesquemos es distinto. Para mi hay uno o dos que son buenos. Pero hay profesores jefes que no te toman en cuenta, o algunos que se quedan dormidos, otros andan con el celular.

-I: ¿El resto que piensa?

-E: Yo igual he tenido profes buenos, pero todo depende de lo que uno quiera, si uno quiere pone atención y aprende. Igual me he fijado que unos profes se fijan en la vestimenta y cosas así, a veces se pierden clases por cosas así, por no estar con el poleron del liceo y cosas así.

-I: Y, por ejemplo, iniciativas que tenga el liceo para disminuir algún problema que tengan entre ustedes de nivel cognitivo educativo para que ustedes puedan trabajar en clases. ¿Asisten a algún reforzamiento o algo parecido a eso?

-E: Por ejemplo, si uno lo busca igual lo tiene. Siempre hay una posibilidad de estar, pero hay que buscarlas.

-I: Y en el caso de esta ayuda sicosocial ustedes ¿Han tenido acercamientos con ellos? Durante estos cuatro años. Por algún problema que hayan tenido.

-E: Sí, yo fui a dos sesiones en primero, cuando tuve problemas en la casa.

-Yo estuve un año, porque no encontraba ayuda en otros lados para estudiar.

-I: ¿Y ayuda sicosocial? Con trabajadores sociales, psicólogos, paradocentes, etc. O eso ¿Sólo existe para tener becas y cosas así? ¿No existe un programa de seguimiento?

-E: Es que cuando hay problemas másasí, los profesores como que se dan cuenta y le avisan a los alumnos, o ellos preguntan qué se puede hacer.

-I: ¿Y por ejemplo en este liceo hay redes de apoyo? ¿Buscan redes de apoyo?

-E: Se supone que te evalúan desde las empresas de afuera, pero igual es como eso.

-Igual ellos tienen convenios con universidades, o con industrias, o empresas donde te ven el desempeño para seguir trabajando.

-I: ¿Ustedes pueden elegir esa empresa?

-E: Nosotros postulamos, ya sea mediante convenio, uno igual tiene que postular, por las de uno.

-I: Y hablando de las proyecciones. Porque ustedes están terminando. Después de salir ¿Qué es lo que quieren hacer? ¿Cuáles son sus ideas? ¿Creen que el liceo les sirvió de algo? En realidad, he pasado cuatro años encerrado en un liceo tratando de aprender, no sirvió de nada. ¿Qué piensan?

-E: Personalmente, yo pienso que el liceo me ha ayudado, pero que también no ha sido muy bueno, ahora que estoy en cuarto, pienso que me hubiese ido a un liceo humanista, porque como que este liceo, el técnico es bueno, pero de todas formas a mí me va mal en los ramos normales, y yo pienso seguir estudios superiores y lo que es electrónica. Pero hay cosas básicas que debería saber y este liceo no se pasa. También por ejemplo yo ahora toco guitarra y hace mucho tiempo, entonces igual como que me han apoyado mucho.

-I: Y eso por ejemplo que comentan de las artes. De las actividades programáticas. ¿Ustedes participan en algo?

-E: Sí, teatro.

-Danza latinoamericana.

-En años anteriores igual participé en varias, en futbol.

-Parkour y música.

-I: ¿Y creen que eso igual ayuda?

-E: Si, bastante, después de clase claramente, sirve para desestresarse, te relaja, conversas.

-Usualmente hay gente que va a pasear, pero también se juega y les hace bien.

-I: Y ¿Ustedes creen que las actividades extra programáticas les puedan servir para después?

-E: Si porque yo toco guitarra, es como que todo mi mundo es eso, cumple el mismo proceso que los ramos para la formación.

-La música es una manera de desarrollarse igual.

-I: Ustedes ¿Pretenden desarrollar actividades similares a futuro?

-E: A mí me gustaría montar una obra de teatro en una escuela o algo así, o entrar a estudiar. Estoy pensando entre electrónica o teatro, es el mismo caso que habíamos hablado, ese de estar como desenfocado del liceo técnico.

-I: y ¿Por qué no se cambiaron?

-E: Porque es técnico, osea, en realidad mas que nada es por lo que a uno le dicen, que con un técnico íbamos a hacer todo más rápido.

-I: En el caso del resto con las proyecciones ¿Qué pretenden hacer? Seguir en la universidad, en un instituto, iniciar una pyme con iniciativa propia.

-E: Yo quiero estudiar, electrónica, pero me hubiese gustado ponerle mas empeño el año pasado, haber aprendido mas para que no se me complicara este año. Pero pensando igual, me gustaría estudiar ingeniería civil en automatización, pero no me veo trabajando, me veo con una pyme.

-I: Saben, hay un problema que me ha tocado verlo en varios casos, que cuando llegas a cuarto medio sabes que debes seguir estudiando y dar más, pero después no sabes que elegir.

-E: En realidad si, a mi me gustaría trabajar y estudiar después, pero llegar con una pyme lista, en un tiempo.

-Yo tengo otras opciones, postulé a ser uniformado y voy a postular a la universidad también. Y si estoy en la U, trabajar, y si no me va bien, entrar a un pre universitario. Así que en eso estoy, universidad, uniformado, o tomarme el año para prepararme mejor en el preu.

- A mí me gustaría estudiar informática o electrónica o automatización, no tengo muy decidido eso todavía, pero igual tengo como mas tinca de estudiar informática.

-I: ¿Les gustó pasar por el liceo?

-E: Si.

-Si, se pasa bien aquí, con los compañeros, los profes. Si uno lo analiza lentamente a sido muy bueno.

-I: ¿Qué le hubiesen agregado o quitado al liceo en estos cuatro años? Es interesante saber que piensan de esto, porque la política pública se hace parte de esto, pero nadie les pregunta a ustedes que es lo que piensan o quieren en su establecimiento. Sobre todo, lo de los programas, como les pasan la materia. Etc.

-E: Yo creo que, si algo que perjudicó un poco lo del liceo, fue sacar la selección por medio de pruebas, porque igual no entraron muy buenos alumnos, de buena calidad. Yo creo que eso le cambiaría.

-Yo le pondría orientación con el tema de las becas un poco más de profundidad a eso. También algún programa de inducción para saber cómo hacer las cosas aquí en el liceo.

-Yo no le haría nada, porque aquí si algo no funciona, lo revisan y cambian.

- Igual está el tema de la inclusión en la vestimenta, porque yo antes venía con una pinta determinada, y me retaban siempre, tuve que ir a hablar y bueno ahora puedo usar algunas cosas. Cuando uno viene con la ropa que le gusta a uno se siente como más libre.

- Yo creo que el tema de la inclusión es social, la gente igual debiese ser distinta en ese sentido.

- Hay que tratar de tenerlos a todos por igual. Yo me acuerdo de que los cortes de pelo eran super exigentes en ese sentido y eso no me gustaba. Alguien si venía con el pelo largo le hacían la vida imposible. Eso lo cambiaron si ahora, hay más tolerancia. Pero igual falta que lo cambien, porque aún lo reprimen.

- Yo también le cambiaría que fuera más movido socialmente, como con las marchas y esas cosas. Yo sabía que este liceo era bien movido, siempre iba a las marchas y las actividades, creo que es importante que en la media nosotros estamos capacitados para aprender más cosas, en historia, por ejemplo, sobre Chile, más actualidad sobre el país, porque somos liceo técnico no nos pasan eso. Me gustaría agregarlo, porque uno tiene una edad y no sabe nada. Eso es importante, porque es Chile y debemos conocer más nuestro país.

-Yo creo que es muy importante que se haga inclusión con el tema de la paternidad, tengo un compañero que es papá y él no tenía idea de nada. Por ejemplo, con el tema de la educación sexual, fuera de lo que nos enseñan en biología en segundo medio. Una posible solución sería que cada semana, durante una hora se haga una clase de distintas temáticas, educación sexual, o de historia de Chile y así.

- También es necesario que se haga taller PSU, porque somos varios los que la daremos y no nos sentimos capacitados. Aquí se ha planteado el taller PSU, pero nos han dicho

que como somos un liceo técnico eso no puede ser. Por último, hacer bloques de una hora más y hacer eso.

-I: Bien chicos, muchas gracias por su atención, hablamos una hora casi. Hasta pronto.

Entrevista semi-estructurada Liceo Técnico de Tomé.

-Investigador: ¿Qué comentario puedes realizar con relación a la condición de estudiante en vulnerabilidad? ¿Te reconoces con esta condición? ¿Crees que se relaciona con tu nivel de vida, familiar y escolar?

-Estudiante: Mmmh igual sí, porque ¡ay! a ver cómo decirlo...Igual se asemeja en algunos casos, por ejemplo yo conozco a una niña de este liceo que no tiene tantos recursos y venir aquí al liceo igual le ayuda, aquí en le dan desayuno, almuerzo y colación, y la colación no siempre se la come porque se la lleva a sus hermanos. Entonces eso igual le ayuda mucho.

-I: Y en tu caso específico, por ejemplo, en tu nivel de vida, en la escuela, aquí, tu paso por el liceo.

-E: ¿Yo? No tanto, porque igual mis papas no tienen una situación tan mala comparados como los demás. Entonces no tengo tanto problema, por ejemplo a mi también me dan colación y yo se la dio a otras persona compañeras.

-I: ¿Por qué haces eso?

-E: Porque yo sé que ellos igual tienen hambre y si yo no me la como para qué la voy a tener si ellos lo necesitan más que yo.

-I: El caso de las colaciones lo realizas en otras situaciones.

-E: Sí, porque ejemplo yo igual traigo cosas y se las doy a mis compañeros, porque sé que tienen hambre y siempre andan con cara de “tengo hambre”. Con la que me siente siempre anda con hambre.

-I: Entonces, te reconoces o no en la condición de vulnerabilidad.

-E: Sí, pero... no tanto como los demás.

-I: ¿Y en el nivel académico?

-E: Mmmh el liceo igual es bueno, pero algunos profesores les falta, como ponerse como mejor. Por ejemplo, hay un profesor, no voy a decir quien sí, pero como que, en muy, lento para hablar y no se le entiende, y por ejemplo, del curso en esa clase dos no más entienden, y los demás como que no entendemos nada, como que tratamos de ayudarnos, pero igual seguimos sin entender.

-I: Podrías describir tu nivel de vida, donde vives, que hacen tus papas, tu mamá.

-E: Mis papas son súper normales, por ejemplo, mi mamá está separada. Mi papa trabaja, se embarca. Por ejemplo, para hartos tiempo y no lo vemos, y con suerte hablamos por teléfono cuando tienen señal. Y mi mamá es dueña de casa y también hace cosas como tejidos, con la máquina...

-I: Es costurera.

-E: Eso, es costurera. También vende mermeladas. Entonces...

-I: Y otro ingreso en tu casa.

-E: No, mi papa y mi mama no más. Porque mi papa le deposita a mi mama la pensión y aparte de eso mi papa nos da plata a nosotras.

-I: Aparte de eso tu mama hace el tema de las costuras y las mermeladas, y algo así como “pololos”. ¿Dónde vives aquí en Tomé?

-E: Vivo en Dichato, parque la villa Fresia.

-I: ¿Hermanos tienes?

-E: Sí, somos 4. Mi hermano mayor es Gendarme y trabaja en Santiago, después mi hermana, que está viviendo, porque no está estudiando lo que quería y está haciendo un curso, después estoy yo, después mi hermana que está en primero en el Polivalente de Tomé.

-I: Y la casa de Uds. Fue por medio de un subsidio, arriendan.

-E: No, la casa es de mi mama, no sé cómo fue, pero es de ella. Casa propia.

-E: ¿Podrías señalar tu comprensión sobre la condición de Vulnerabilidad a partir de tu experiencia con tus compañeros, barrio o familia? Lo que mencionamos al principio, pero quiero que profundices un poco más.

-E: Son las personas que no tienen tantos recursos, pero de alguna manera tratan de tener más, de que no les falte tanto, igual por el tema de la familia y los hijos.

-I: Pero más allá de eso. Como es una persona con vulnerabilidad. Como un estereotipo.

-E: Que es pobre ¿No?

-I: Eso quiero tú digas eso, que seas categórica. Una persona con vulnerabilidad es así, le pasan estas cosas. Recibe estaayuda, por ejemplo.

-E: Igual no se les puede decir que son pobres, porque los pobres no tienen casa. Hay menos ellos tienen un lugar donde dormir, un techo, hay otras que ni siquiera tienen eso. Entonces no se les puede considerar pobre porque tienen casa.

-I: Entonces tú divides a las personas pobres, con las personas con vulnerabilidad.

-E: Sipo, por ejemplo, conozco a una señora que dice: ¡Ay! Si yo pobre, no tengo plata. Pero tienen una casa, tiene un auto. Eso no le pueden llamar alguien pobre que dice ser pobre, pero más encima tiene una casa, o trabajo estable. Hay personas que ni siquiera tienen un trabajo y tienen que hacer diferentes cosas al día para poder tener plata para la tarde.

-I: Entonces eso sería un diferencial, entre la materialidad de tener una casa o un auto, poder mantener un ritmo de vida a diferencial de otra persona que no puede tener esa facilidad y menos un trabajo estable. ¿Qué más?

-E: Si, por ejemplo, a veces las que tienen menos son las más felices, con tener un día más son felices, mientras que hay personas que tienen cosas no la aprovechan como deberían.

-I: No hablemos de las personas pobres pobres, en este caso. Hable de estas personas con vulnerabilidad. Y recuerda que me interesa lo que tú digas. ¿Qué hace que se mantengan en esa condición? ¿Qué piensas tú que los puede mantener en esa condición?

-E: Ehmmm tienen que ver con el sueldo lo que ganen, y el Estado tienen que ver con todos eso. Y el Estado las van catalogando si son vulnerables o no. Por ejemplo, pueden tener una buena situación económica, pero ahí dice que son vulnerables.

-I: Piensas que esta condición pueda superarse en algún momento. Como crees que se pueda superar.

-E: Tratando de ayudar más a las personas. Con, por ejemplo, ayudarlos con trabajo, por ejemplo, si no saben algo, enseñarles. Eh Apoyarlas.

-I: Y ¿eso a nivel de tus compañeros lo ves?

-E: Sí, en mi curso hay varias mamás hacen cosas para venderlo o un compañeros y niños llegan con cosas para vender así para ayudar en la casa.

-I: Y a nivel de tu barrio ¿Piensas que pasan estas situaciones?

-E: No, no tanto, pero yo no lo sé porque...

-I: ¿No pasas mucho tiempo allá? ¿No conoces a la gente?

-E: No...

-I: ¿Cómo evaluarías tu recorrido por la educación secundaria en términos de logros educativos? ¿En algún momento se te dio un trato diferenciado?

-E: Cuando estuve en el Vicente, Cuando en el primer año, como que... El primer semestre no me estaba yendo también, porque igual no ponía ni atención ni nada. Pero los profesores me decían que me tenía que esforzar más porque yo tenía más capacidades y podía dar más y no lo hacía porque no quería. Me alentaban, pero no me ayudaban. Siempre me decían que podía dar más de lo que daba. Entonces igual me ayudaron porque empecé a poner atención y subir mis notas. Pero por ejemplo me iba mal en una prueba me colocaban la nota que debían, no me subían más ni nada. Y aquí igual.

-E: En el Vicente Palacios estuviste...

-I: Dos Años.

-E: Primero y segundo.

-I: Sí.

-I: Y entonces 3 y 4...

-E: Aquí en el comercial.

-I: Entonces, cómo evaluarías tu recorrido.

-E: Bien... Igual en el Vicente me fue mejor, no sé porque entendía más las cosas y si no entendía algo lo preguntaba, pero por ejemplo acá no entiendo algo y le pregunto a un

profesor y como que... Por ejemplo, el profesor de arte como que explica, pero igual no se le entiende nada, como que explicara en otro idioma, y es el único ramo que no me va bien.

-I: ¿Cuál fue tu motivación para dejar el Vicente palacios y venir a estudiar acá?

-E: Igual yo lo hablé con mi mamá, yo sabía de las carreras que había acá y yo quería venir acá, pero yo quería quedarme en redes y quedé en administración y recursos humanos.

-I: ¿Cuál fue el problema ahí?

-E: Mi mamá se confundió y me metió en administración. Cuando llegue aquí fue como... Yo no sabía en qué curso estaba y le pregunte a una niña que conocía y ni siquiera sabía el curso, entonces buscamos en todos y de repente pasamos la sala de redes y como que... ¿Por qué no estoy en ninguna? Y después subimos al segundo piso y vimos que yo estaba en administración y yo quedé, así como... ooooooh.

-I: Entonces no se te ha hecho dificultoso pasar de curso, tener que dejar el liceo, altainasistencia...

-E: No, no he tenido ningún problema... pero igual falto...

-I: ¿Por qué faltas?

-E: Yo cuando me enfermo, porque me enfermo mucho entonces no vengo por estar enfermo, pero el otro día le pido a mis compañeros que me pasen la materia.

-I: Entonces, salvo porque estés enferma, no faltas al liceo más allá de eso...hay que ser sinceros.

-E: A veces, faltó porque que quiero. Veo el día y si me toca con un profesor no me gusta venir ese día, porque aparte tenemos tres días con él. Entonces digo para qué voy a ir sino voy a entender, aunque vaya.

-I: No hay problema más allá de las enfermedades y la desmotivación personal a faltar a clases.

-E: No, no hay.

-I: Y por otras razones, por ejemplo, que hubiese peleas en tu casa y no pudiste venir.

-E: No, cuando mis papas igual peleaban antes de separarse, me gustaba estar en el liceo por qué voy a estar en la casa si mis papas pelean.

-I: ¿Entonces encuentras un refugio en esas situaciones?

-E: Sí, por ejemplo, tengo una compañera que tiene muchos problemas con la mamá y a veces no viene a clases, falta mucho. Vive con los abuelos, pero el problema que tiene es que las casas donde viven están en el mismo sitio. La mamá en la casa de adelante y los abuelos en la casa de atrás y es mucho problema para él, porque falta mucho a clases.

-I: Tienes más compañeros en esa situación...

-E: Por lo sé, él solamente.

-I: Entonces no es algo generalizado.

-E: Mmh es que algunos igual faltan porque tienen algunos problemas, pero yo no sé los problemas que tienen ellos. Porque yo me junto con mis compañeros no más y no me relaciono tanto con las personas.

-I: Siguiendo, tuviste algún trato diferenciado tanto a nivel educativo o asistencia social...

-E: Si me apoyaron, cuando estaba en el Vicente los profesores me ayudaron mucho, me motivaban todos los días para que pusiera más atención, para que subiera mis notas, arreglara mi comportamiento, porque yo no soy ordenada, de hecho, tenía muchas anotaciones.

-I: ¡Ah! Tenías anotaciones... ¿Por qué razón?

-E: Por que colocaban por puras estupideces, pero algunas las tenía porque las merecía, por ejemplo, en el Vicente Palacios tenía una profesora que no sé si me odiaba o me amaba, porque en química soy mala y por ejemplo una vez prendieron una bomba de humo en la sala y justo estaba pasando por atrás y la profesora vio que justo estaba saliendo humo y yo estaba ahí y me echo la culpa a mí. Y llegó el inspector y quedó la pura... Empecé a alegar, a responder y le dije que si no sabía que no dijera porque iba a... no sabe lo que pasó yo solamente estaba pasando por ahí y yo le dije que si hubiera sido yo al menos no hubiera estado ahí, entonces porque me iban a echar la culpa. Y el inspector me preguntó si fui yo y yo le dije que no fui, porque si yo hubiera sido le

hubiera dicho la verdad. Y el inspector me creyó, porque si hubiera sido yo, hubiera admitido lo que hice.

-I: O sea, tenías algunos problemas conductuales y por casualidades de encontrar en el lugar cuando ocurrió alguna situación...

-E: Sí, una vez estábamos ordenando la sala y ampliamos las mesas y las sillas y pasé a botar la mesas, y rompí las mesas fue como un accidente no tan accidente. Rompí 5 mesas y dos sillas. (20.10)

-I: Este tipo de problemas... ¿y acá?

-E: No, acá no, por ejemplo, el año pasado todos empezaron las clases y yo llegué una semana después y yo estaba en la sala en la parte de atrás, porque no quería salir y de repente empieza a salir olor a humo y había olor a quemado, a plástico y comienzo a ver y venía de la ventana y fui a ver y alguien dejó algo prendió y yo pesque mi botella con agua y la estaba apagando y llegó el inspector por el pasillo y pensó que yo lo había hecho y en inspectoría y todo y yo no sabía que pasaba, y me mandaron a llamar con el inspector general y después me empezó a dar la media charla, que yo no hiciera esas cosas, que tenía que dar el ejemplo, más si era nueva. Y yo no fui, si no tenía por qué hacer eso. Y después me dio una charla de lo que había pasado años atrás y que tenías que mejorar en no hacer eso. Pero yo como... qué tengo que ver yo y yo dije: sabe qué, haga lo que quiera, si yo total sé que yo no fui, entonces son tengo que demostrarle nada. Después de dos horas me mandaron para la sala, y después se quedaron con que yo fui no más, y después yo fui para la sala y pregunté quién fue... y ahí hubo problemas. No

me iba a controlar, estuve ahí dos horas y ni siquiera fui yo. Y yo estaba enojada, y fue un problema para esas personas.

-I: Y en algún momento pasaste la primera o segunda hoja de anotaciones...en algún momento.

-E: Cuando estaba en el Vicente tuve cuatro hojas en primero, cinco en segundo, el año pasado tuve una sola, así que voy bien.

-I: ¿Y este año?

-E: No llevo ninguna anotación, ni positiva ni negativa... ¡Excelente!

-I: Haz mejorado conductualmente...

-E: Sí, aparte que me sientan adelante así que... esta la mesa del profesor y mi puesto...

-I: Antes te sentabas atrás...

-E: No... nunca me gustó sentarme atrás... al medio...

-I: Me gustaba sentarme atrás, no era de desordenado ni nada... sino que nadie molestaba atrás...

-E: Antes se sentaban atrás todos mis amigos. Entonces si voy para allá... va a ver (más conflictos) Sí, no me dejan sentarme atrás.

-I: El logro educativo de llegar a Cuarto Año de Enseñanza Media en tu opinión se explica por tus propios méritos y capacidades, o bien consideras que el liceo ha realizado acciones que han beneficiado tu trayectoria escolar.

-E: Fue por mis logros puh. Porque para pasar de curso, o que estudiar, prestar atención, todo lo hago yo, el liceo me ayuda, todo va de mí, por ejemplo, si yo quiero pasar de curso, no pongo atención, yo no hago nada y las personas del liceo me dicen... que tenga que subir las notas, pero yo no sigo, e igual al final de año igual paso de curso, yo prefiero quedar repitiendo que a pasar de curso sin saber nada. Qué saco con pasar a otro año sin saber nada, entonces si uno pasa de curso se esfuerza para pasarlo...

-I: Y las ayudas que te daban los profesores en el liceo Vicente palacios o acá mismo... podrías hablar un poco más en relación a eso... claro hay un mérito personal en pasar de curso, pero lo que a mí me interesa es saber si existe alguna acción pedagógica de los profesores o de la institución en general que también te puedan beneficiar cuando tengas algún problema... si una materia se te hace más difícil, ya que estamos hablando de trayectorias, vulnerabilidad, si en tu casa se tienes problemas, aquí puede ser un lugar para poder superar.

-E: Creo que sí. Cuando mis papas empezaron con los problemas, yo como que estaba que no sabía qué hacer, y empecé a estudiar más, pero faltaba al liceo, pero faltaba poco, pero venía y como que prestaba atención y me ayudaba eso... igual me ayudó.

-I: Y en el caso de tus compañeros, puedes visualizar estos problemas en ellos...

-E: Sí, hay algunos que de verdad les cuesta aprender y hay algunos que son flojos que ni siquiera se esfuerzan.

-I: Y en el caso de tus compañeros que les cuesta aprender, tienen ayudas institucionales o del liceo, o más allá del liceo...

-E: A los que les cuesta, como se llama esto... un reforzamiento... bueno, ayudan a reforzar, hacer trabajos. Cuando estaba en el liceo, le costaba aprender, había un ramo que le dificultaba harto, y no entendía tanto, entonces la que le ayudaba, habló con la profesora y le preguntó si le podía hacer un trabajo para subir la nota, y ella lo hizo... y aparte de ella ayudarle, varios de mi curso le ayudamos para que le fuera bien en el trabajo y pudiera hacerlo bien. Y acá también, hay profesores que ayudan al alumno haciendo trabajos sin nota solo para aprender.

-I: ¿En tu opinión podrías explicar algunas iniciativas concretas que el liceo realiza para colaborar a superar tu condición de Vulnerabilidad? ¿Piensas que cumple con tus expectativas? Primero hablemos a nivel personal y después lo que ves en tus compañeros.

E: Igual el liceo no se preocupa tanto por eso. Con el tema del almuerzo. Hacen comida, pero no todos alcanzan a almorzar. Y las colaciones se las dan a ciertas personas, no se las dan a todas tampoco.

-I: ¿Y quienes están seleccionado entre esas personas?

-E: Se supone los que, con mayor vulnerabilidad, pero hay personas que reciben la colación, pero no son vulnerables (per sé) en sí mismo. Y hay algunos que no tocan colación, pero ellos de verdad la necesitan. Entonces si van a estar desconfiando a quien se la dan y a quien no, mejor no la dan, porque la idea es que todos reciban por igual. No estén seleccionando quien recibe y quién no.

-I: O sea, tu reconoces una selección de estudiantes en la cual tu estas incluida.

-E: Sí.

-I: O sea, entre los que están en condición de vulnerabilidad y los que no están dentro de esta categoría, tú piensas que...

-E: Debería ser todo por igual... o dividirlo. Una porción, por ejemplo, si dan una leche, y una galleta. A uno le pueden dar una galleta y a otro la leche, y así. Para que todos toquen por igual.

-I: Entonces prefieres una distribución equitativa más que una distribución parcelada.

-E: Sí.

-I: ¿Y por qué piensas eso en específico?

-E: Porque los que no tienen, por ejemplo, piden que, si se las dan, y algunos prefieren botarlas antes que darlas. Entonces para que reciben colación sino se la comen y la botan, en vez de dársela a alguien. Entonces ¿Para qué reciben colación? Por ejemplo,

igual dan unos jugos, y los botan y los tiran al piso – juegan con ella- la tiran por la escalera, ¿Para qué hacen eso? Si no les gusta no se la comen y se la dan a alguien.

-I: Entonces, prefieres una distribución equitativa que esté garantizada por el liceo, antes que este parcelada. Y no importa su proporción y medida, mientras esté asegurada...

-E: Sí.

-I: Esta pregunta está enfocada en relación a programas no tan solo como alimentación, cual es el caso de JUNAEB, pero otras iniciativas dentro del liceo, programas, semanas culturales, no solamente académico sino otras instancias, donde el departamento de psicosocial este apoyando, para poder cubrir otras necesidades.

-E: Los talleres que hacen... hay talleres de arte, fotografía, para los que les gusta el rap, le hacen un taller les ensañan, lo que necesitan.

-I: ¿Tu estas en algún taller?

-E: No, el año pasa estaba en artes y fotografía. Pero este año voy a empezar a hacer pre...

-I: ¿Dónde lo realizaras?

-E: En Concepción ... En el CEPECH. Igual acá en el liceo hacen uno, pero empieza el otro mes.

-I: En los otros liceos estuviste en otros talleres o acles...

-E: A ver, estuve en la banda.

-I: Banda de que...

-E: Mmh Banda... aparte...

-I: ¿Qué hacías ahí?

-E: tocaba la batería y teclados.

-I: Sigues tocándolos...

-E: Sí.

-I: ¿No tienen aquí taller de música?

-E: Sí tienen, pero no me quiero inscribir

-I: ¿Por qué?

-E: No sé, simplemente no quiero.

-I: Pero sigues tocando.

-E: Sí, los fines de semana.

-I: ¿Dónde, con quién?

-E: Ah en la casa de un amigo, porque él tiene hartos instrumentos y tocamos.

-I: Aparte de eso no tienes ninguna otra participación en el liceo.

-E: No, por ejemplo, los profesores hacen, la profesora de historia la semana pasa le tocó hacer algo del patrimonio, y ella dio en algunos cursos que le ayudaran hacer cosas para eso día y le tocó mi curso, y ahí estuvimos haciendo cosas para la presentación.

-I: ¿Piensas que este liceo cumple con tus expectativas?

-E: No, porque pensé que era mejor el liceo, en educación y todo. Que el Vicente era malo, pero yo sabía que no era malo, porque venía de allá, y cuando me vine para acá me dijeron que este liceo era mejor que el Vicente, cuando llegue fue decepcionante. Pensé que era mejor en educación, que los profesores se preocupaban más de los alumnos. Algunos profesores vienen aquí porque tienen que estar el día no más.

-I: Otras razones porque no cumple con tus expectativas, aparte de la razón educativa...

-E: A mí me gusta leer. Entonces pensé que la biblioteca iba a ser más grande.

-I: Entonces a nivel de infraestructura. Y que más... Ya tenemos críticas a nivel educativo, infraestructura y...

-E: Mis compañeros... En general... Como que son muy flaites... Entonces como que los miró, empiezan hablar así...

-I: Antes hablamos de la equidad a nivel de JUNAEB, es decir en las colaciones, pero ahora veámoslo desde el punto de vista educativo...¿Piensas que el liceo ofrece una igualdad de oportunidad para lograr tus metas educativas?

-E: Yo creo que sí, a todos nos enseñan por igual, a nadie le enseñan a parte del otro, pero hay algunos que les entienden mejor que otros.

-I: Y en esta igualdad de oportunidades educativas que hablas ¿Has podido lograr tus metas? Que finalmente sería pasar de año, cumplir con notas, tu promedio de notas.?

-E: Sí, el año pasado fue 60.

-I: Y ha variado tu promedio...cuáles han sido tus promedios...

-E: En primero y segundo tuve un 65 y después bajé a 6 y ahora me está dando un 61.

-I: Finalmente, ¿La institución te brinda redes de apoyo para superar tus condiciones familiares y escolares?

-E: Escolares si, para los niños de tercero-cuarto tienen preuniversitario. Eso igual ayuda, porque no tienen como pagar un pre... No tienen los recursos, y que el liceo tengo preuniversitario igual ayuda, tienen psicólogo.

-I: Asistente social.

-E: Yo creo que sí, nunca he ido.

-I: ¿Y en el Vicente?

-E: Allá sí.

-I: ¿Porque ibas?

-E: No iba tampoco, yo sabía que había. Tenían asistente social y dos psicólogas y también tenían un orientador, algo de convivencia escolar. Allá tenían un especialista en eso.

-I: Para ir finalizando, vamos bien en el tiempo. Para hacer un resumen, un comentario final ¿Piensas que esta investigación debería tener algún impacto en las escuelas?

-E: Sí, para que se den cuenta del pensamiento del alumno, esto igual les puede servir para mejorar, para ayudar más a los alumnos, para que tomen en cuenta que de verdad necesitan.

-I: Y las opiniones de los estudiantes en las instituciones y los liceos piensas que es relevante.

-E: Se supone que hay un centro de alumnos, y se supone que ellos asisten... dan opiniones, pero no siempre las toman en cuenta, se supone que el centro de alumnos tiene que escucharlos y apoyar sus ideas, pero no los apoyan en todo. Lo que dejan hacer a los alumnos es estar en la radio.

-I: Y a nivel educativo de aprendizaje y contenidos ¿Piensas que los estudiantes deberían tener más protagonismo ahí?

-E: Sí, Sí, deberían tener más. Y los profesores que se den el tiempo de preguntar de darse cuenta si entendieron o no. No ir solo a clases y estar en clases porque les pagan. O porque tienen que hacerlo.

-I: Y los profesores buenos en la institución piensas que le falta apoyo...

-E: Sí, deberían hablar entre colegas, y decirse lo que hacen bien y lo que hacen mal...

-I: Piensas que así se puede mejorar el ambiente educativo y de aprendizaje al interior del aula.

-E: Si, porque se tienen que apoyar.

Relato biográfico Liceo Técnico Femenino de Concepción

-Investigador: En relación con tu transición por el Liceo ¿Cuáles serían tus mayores logros y fracasos durante estos años? ¿Cuál considerarías más y menos importante?

-Estudiante: Mis logros son terminar mis estudios con buenas notas.

-I: ¿Qué promedio tienes?

-E: 65 y los problemas serían la asistencia, porque la tengo muy baja.

-I: ¿Por qué se debe eso?

-E: Trabajo los fines de semana y trabajo de noche, entonces me da flojera y no vengo.

-I: Entonces uno de tus logros es tener buenas notas para tener un buen NEM.

-E: la debilidad es que faltó mucho.

-I: ¿En qué trabajas?

E: Cuidado de adulto mayor como estoy estudiando la especialidad, tengo trabajo en eso.

-I: En eso trabajas los fines de semana.

-E: Sí, fines de semana trabajo en un hogar y de lunes a viernes trabajo de forma particular.

-I: ¿Cuál considerarías más y menos importante en la relación a los logros y debilidades.

-E: No entendí.

-I: Por ejemplo, tus notas. Han sido regulares tus notas y tu promedio, o ha habido frustraciones, o en cambio, has tenido muy buen promedio y en algún momento lo has bajado mucho.

-E: Ah sí, he tenido buenas notas y de repente es bajado de a poco, pero las he subido.

-I: ¿En qué momentos la institución fue un apoyo para las diferentes situaciones que se presentaban? ¿Facilitó las situaciones?

-E: He aprendido hartas cosas. Compartir, estudiar, tener amigas, escuchar sus historias... ir evolucionando como persona.

-I: Cómo es tu familia, cómo viven.

-E: Vivo con mi abuela, mi papa y mi tío y mi hermano. Somos una familia muy chiquita y unida.

-I: ¿Dónde vives?

-E: En Concepción, barrio norte.

-I: Quién trabaja y aporta al hogar.

-E: Solamente mi Papá.

-I: ¿Y tú abuela?

-E: Mi abuela recibe pensión.

-I: ¿A quién pertenece la casa?

-E: A mi abuela.

-I: O sea, viven como allegados.

-E: Sí.

-I: tienes una hermana ¿Qué edad tiene?

-E: Ella tiene 20.

-I: ¿Estudia o trabaja?

-E: Trabaja.

-I: ¿Dónde trabaja?

-E: En el centro.

-I: Me hablabas del problema de la inasistencia. El liceo sabe de la situación que tú trabajas.

-E: Sí, o sea, no tanto, yo no trabajo para tener recursos y todo eso. Lo hago porque voy a hacer un viaje, entonces estoy juntando un poco de plata para el viaje.

-I: ¿para dónde es ese viaje?

-E: Es para África, ya me compré la mitad del pasaje.

-I: A qué parte de África en específico.

-E: Voy a viajar por Johannesburgo, Etiopía y Uganda. Por eso tengo baja asistencia, como tengo bajas horas y tengo mi viaje es en octubre, pero tengo mis notas al día, pero es la asistencia el tema.

-I: Entonces ese es tu gran problema dentro del liceo. ¿Desde cuándo estás trabajando?

-E: Desde este año.

-I: y en tercero, segundo o primero ¿Tuviste problemas de asistencia?

-E: No.

-I: ¿De repitencia?

-E: En primero básico.

-I: Entonces en la media no. Deserción, salir del liceo y después volver.

-E: No. Solo este año me ha costado un poco porque estoy trabajando de noche y estudiando.

-I: En esta situación que estás trabajando, que claro es ajeno al liceo, pero es parte de tu especialidad. La señorita Roxana sabe que trabajas, pero en caso de que algún día llegaras tarde porque estuviste trabajando o porque no pudiste hacer algo.

-E: Los lunes llego tarde. Llegó a las 9 porque salgo a las 8.

-I: Te dan algún pase o algo.

-E: No.

-I: Solo te dejan en inasistencia.

-E: Sí.

-I: ¿Cómo calificarías las oportunidades entregadas por la institución? ¿Piensas que tu proyección se verá beneficiada por asistir a un liceo técnico-profesional?

-E: O sea, si fuera a entrar a la u, yo creo que no. Como estoy estudiando en un técnico, igual cuesta un poco. Investigué un poquito, y me di cuenta de que no me la pude. Hubo un ensayo que no saque casi nada. Como es técnico te pasan materia diferente, entonces tuve que dejar el preu.

-I: ¿En cuál estabas?

-E: Estaba en el Pedro de Valdivia, entonces no me dio la mente, era mucha materia y materia diferente que había que empezar de cero. Entonces decidí congelarlo y retomarlo el otro año. Y a la ventaja positiva es salir con un cartón y es más fácil encontrar trabajo.

-I: Por lo tanto, piensas por un lado que en términos de conocimiento lo tomas como una desventaja, pero en caso contrario te entregan un título.

-E: Sí, campo laboral para poder ejercer afuera.

-I: ¿Te gustaría estudiar después?

-E: Sí, por ahora sí.

-I: Tu prioridad por estos momentos es tu viaje a África. ¿Este viaje en que institución lo haces?

-E: Es por fuera la institución.

-I: Cuéntame un poco más de eso.

-E: Es un grupo, somos cuatro. No es solo visitar África, la idea es ir a visitar hogares, visitar gente de calle, gente vulnerable. A África vamos a ir yo, una prima y un caballero que ya fue y que forma parte del grupo.

-I: Más acción social. Entonces calificarías mala en términos de contenido la formación de acá, pero te da la ventaja que de una especialidad. Por ejemplo, la especialidad ¿Cómo encuentras la especialidad que tomaste?

-E: Que es buena, porque una aprende harto, cosa que no consigue afuera. Entonces ya tenía algo sabido.

-I: Durante estos cuatro años. Primero y segundo no poseen especialidad.

-E: No, solo tercero y cuarto.

-I: ¿Te hubiera gustado que en tercero y en cuarto, sobre todo en tu especialidad hayan existido más materias, más especialidades o más recursos?

-E: Más especialidades y más materias. Más lenguaje, matemáticas.

-I: En la especialidad en específico. ¿Te sientes satisfecha con lo que te ha entregado el liceo?

-E: Sí.

-I: Entonces el cartón sería la consagración.

-E: Sí.

-I: ¿Cómo lo vas hacer con tu viaje a África si estas ad portas de titularte?

-E: Es que voy por un mes. Volvería en noviembre justo para la práctica.

-I: ¿Cuánto tiempo es la práctica?

-E: Son doscientas horas, creo.

-I: ¿Cuál fue el rol que jugó tu familia durante este proceso? ¿Existieron instancias donde el liceo se relacionó con tu familia para superar algunos problemas en tu formación técnica? Primero, cuál ha sido el rol de tu familia.

-E: Ha sido un apoyo fundamental, de aliento, me justifican cuando tengo problemas, por ejemplo, ahora me mandan comunicaciones, porque no puedo venir con falda, porque ando de acá para allá. Eso, el apoyo fundamental.

-I: Durante estos cuatro años, hubo momentos críticos donde tu familia si se convirtió en un apoyo fundamental o que podrías destacar.

-E: Aún falta, pero siempre ha estado.

-I: ¿Existieron instancias donde el liceo se relacionó con tu familia más allá de problemas con la inasistencia u otros?

-E: Eso lo ve, cuando hay que tratar con las asistentes.

-I: Alguna comunicación con tu familia, con algún proyecto del liceo, más allá de las reuniones de apoderado.

-E: Mhmm No.

-I: En estos dos años de la especialidad, en relación con a las tomas de las prácticas, ¿Eso lo administra la institución?

-E: Eso lo ve la profe, pero como yo ya conozco algunos hogares, ya lo hago por mi cuenta. Entonces se lo propongo a la profe y después se van a dejar los papeles.

-I: Pasemos a la siguiente pregunta.

-E: No, porque no piden nada. Todo lo que se hace se hace acá. Todo lo práctico, si piden algo no sale tan caro.

-I: ¿De quién fue la decisión de entrar al liceo? Fue de ellos o tuyas

-E: Mía.

-I: ¿Estas satisfecha con la elección?

-E: Sí, me ha gustado.

-I: ¿Piensas que tus condiciones familiares por sí mismas chocaban con los intereses de la institución? ¿Podría haber cambiado la implementación o ejecución de algunos planes o programas en relación con tu condición y la de tus compañeros?

-E: Mmh, No entendí.

-I: Mira, a ti se te entrega un tipo de educación, por ejemplo, cuando mencionabas que lo que era los conocimientos humanista-científico estuvieron más bajo en relación con los conocimientos técnicos. Cambiarías algo, reforzarías, lo sacarías.

-E: Pasaría más materias como matemáticas, lenguaje que son los más útiles para la PSU, horas extras aparte de la especialidad como para tener un poco más de conocimientos y preparación.

-I: Al ser usuaria de la educación, según tú, que le agregarías, o quitarías al liceo, desde tu mirada. Expresa tu opinión sobre este liceo.

-E: Igual que en todas partes, hay personas que no se preparan. En los cambios, más facilidad para las personas, por ejemplo, algunas vienen de coronel, los tacos por la hora, e igual los materiales para estudiar, pero hay veces que no se puede.

-I: ¿Te gustaría que los materiales les brindara el liceo?

-E: No, o sea, que no pidan cosas tan caras... Más horas de estudios.

-I: En una entrevista con una compañera, ella mencionó los reforzamientos que se hacen.

-E: Ah sí, también pasada, yo tenía unas compañeras que han estado en reforzamiento y contaban que les pasaban las respuestas, porque no se iban a fijar si habían estudiado tanto, y esa persona que tenga buenas notas, por alguien que te ayudó. Entonces ir a reforzamiento...

-I: ¿Y tu relación con tus compañeras durante estos cuatro años?

-E: Buena, de apoyo igual.

-I: ¿Cómo ves a tus compañeras en relación contigo? ¿Consideras que son todas iguales?

-E: sí, que son todas iguales. Algunas más enojonas que otras...

-I: Para terminar ¿Cómo evaluarías tu recorrido por el liceo? Bueno, malo ¿Que hubiera sido mejor?

-E: Yo creo que bueno, porque ha sido bueno el liceo.

-I: ¿Y tu educación básica?

-E: En un colegio, en Conce, donde vivo yo, barrio norte.

-I: La idea de esta investigación es basada en contextos de vulnerabilidad, y como tú cumples con esta suerte de requisitos... ¿Consideras que ha sido una dificultad durante estos años?

-E: En mi caso no. Porque tengo el apoyo de mis papas, y mis tías.

-I: ¿Y en el caso que no hubiera estado tu familia?

-E: Ah no, si no hubiera tenido el apoyo hubiera sido más difícil por el tema económico.

-I: ¿Cuál es el nivel educativo de tu papá?

-E: Octavo básico. La verdad no sé bien, porque era otro sistema. Igual creo que fue a estudiar a la universidad, no sé cuál.

-I: Cuéntame más de eso.

-E: Estuvo en eso que dan carreras.

-I: Infocap.

-E: Ahí estudio. Hizo un curso, no sé qué era.

-I: ¿Qué hace tu papá?

-E: Gasfitería. Pero no sé muy bien, porque tenía 10 años.

-I: ¿Pasa tiempo en la casa?

-E: Sí, los fines de semana, pero no nos vemos tanto, porque como llego a la casa, me baño y me voy. Entonces es poco.

-I: Algunas cosas más de tu familia ¿Televisores tienen?

-E: Sí, cuatro.

-I: ¿Alguna pequeña biblioteca?

-E: No, o sea, hay libros, pero no una biblioteca.

-I: ¿Qué libros?

-E: Los que me piden en el liceo y voy guardando.

-I: ¿Algún libro que hayas comprado tú durante estos años?

-E: No.

-I: ¿Tu hermana terminó cuarto medio? ¿Dónde estudio?

-E: Sí, en el INCOFE. Ella terminó e hizo el servicio militar. Entonces se tomó este año y el próximo quiere entrar a gendarmería.

-I: Esa es su proyección y en tu caso, la tuya es hacer este viaje...

-E: Solo me enfoco en el viaje y en el estudio. Después voy a ver si hago pre, si me da el puntaje y hacer algo relacionado con la salud.

-I: ¿Y realizar más viajes?

-E: Sí, la idea es recorrer todos los países de África.

-I: Eso te va a ser de experiencia para poder trabajar.

-E: No. O sea, si pasando por enfermería, y pudiendo ayudar.

-I: ¿En ese contexto piensas que te va a ir bien?

-E: Sí, si aprendo bien y tengo experiencia.

-I: ¿Te gustaría estar en otras experiencias, algo parecido a médicos sin fronteras?

-E: Me gustaría solamente estar en África. Tener conocimientos, recorrer los lugares, y quedarme en un solo lugar y no viajar a otras partes.

-I: ¿Por qué África?

-E: Me gusta África, siempre me ha gustado, entonces yo creo que es por los reportajes y la pobreza, ver cómo viven. Ver más la realidad de fondo.

-I: Como comentario final, y desde esta investigación que busca su opinión y perspectiva, no desde la mía o las instituciones dicen, sino de su propia experiencia. ¿Piensas que se podrían tomar mejores medidas o situaciones para superar la línea de la pobreza, un sistema educativo mejor, dependiendo de la realidad en que tú vives?

-E: yo pienso que sí, hay tantas oportunidades ahora, hay becas, cosas así. Depende de uno.

-I: ¿Piensas que las becas que existen son suficientes?

-E: No tanto, pero... algo ayuda.

-I: Se podría decir que estas satisfecha.

-E: Sí.