

D. ... Flacso-Chile
15 julio 2004

FLACSO - Chile

Chile 2003-2004

**Los nuevos escenarios
(inter) nacionales**

LIBROS FLACSO-CHILE

320.983
C430
4da
10250

Chile 2003-2004

Los nuevos escenarios (Inter) nacionales

Las opiniones que se presentan en este trabajo, así como los análisis e interpretaciones que en él se contienen, son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista de FLACSO ni de las instituciones a las cuales se encuentra vinculado.

Esta publicación es uno de los resultados de las actividades desarrolladas, en el ámbito de la investigación y la difusión, por FLACSO-Chile. Estas actividades se realizan con el apoyo de diversas fundaciones, organismos internacionales, agencias de cooperación y gobierno de la región y fuera de ella. Especial mención debemos hacer al apoyo de las fundaciones The William and Flora Hewlett Foundation y Fundación Ford.

Ninguna parte de este libro/documento, incluido el diseño de portada, puede ser reproducida, transmitida o almacenada de manera alguna ni por algún medio, ya sea electrónico, mecánico, químico, óptico, de grabación o de fotocopia, sin autorización de FLACSO.

320.14(83) FLACSO-Chile

F572

Chile 2003-2004: los nuevos escenarios (inter) nacionales. Santiago, Chile: FLACSO-Chile, 2002.

363 p. Serie Libros FLACSO

ISBN: 956-205-186-2

RELACIONES EXTERIORES / DERECHOS HUMANOS /
RELACIONES CIVICO MILITARES / GOBERNABILIDAD /
IDENTIDAD DE GÉNERO / MIGRANTES / JUVENTUD /
PODER LEGISLATIVO / 2003-2004 / CHILE

Inscripción N°138.878. Prohibida su reproducción.

© 2004, FLACSO-Chile

Av. Dag Hammarskjöld 3269, Vitacura.

Teléfono: (562) 290 0200 Fax: (562) 290 0263

Casilla Electrónica: flacso@flacso.cl

FLACSO-Chile en Internet: <http://www.flacso.cl>

Editora: Carolina Stefoni, FLACSO-Chile

Producción: Marcela Zamorano, FLACSO-Chile

Diagramación interior: Marcela Contreras, FLACSO-Chile

Diseño de portada: A•Dos Diseñadores

Impresión: Lom Ediciones

BIBLIOTECA - FLACSO - CHILE
Fecha: 18 jul. 2004
Compra: _____
Proveedor: _____
Canje: _____
Donación: FLACSO - Chile

ÍNDICE

Presentación 5

Chile en el 2004. La agenda nacional 9

I. Chile y el escenario regional

El patio trasero: Estados Unidos y América Latina post Irak
Claudio Fuentes y Francisco Rojas 15

La democracia y la economía
Marta Lagos 35

Crónica de esperanzas y decepciones: América Latina y las negociaciones comerciales con Estados Unidos y la Unión Europea
José Antonio Sanahuja 55

En vez del consenso de Washington: las reformas económicas para crecer con equidad
Ricardo Ffrench-Davis 77

¿El fin de las dictaduras militares?
Andrés Villar Gertner 83

II. A 30 años del Golpe

Memoria y proyecto de país
Manuel Antonio Garretón M. 95

Derechos Humanos en Chile a treinta años del golpe militar
Elizabeth Lira y Brian Loveman 117

Relaciones cívico-militares en el 2003. El año de los gestos
David Álvarez Veloso 145

III. Política y Democracia

La gobernabilidad en los tiempos del caos
Luciano Tomassini 159

Modernización del Estado y financiamiento de la política: una crisis que se transformó en oportunidad
Patricio Navia 177

Cómo perder una oportunidad en política: el caso de la ley de financiamiento electoral en Chile
Claudio Fuentes 195

IV. Economía

El eslabón perdido de la economía chilena
Alexis Guardia B. 215

V. Reflexión e investigaciones en FLACSO

Masculinidades, poderes y vulnerabilidades
José Olavarría 227

Identidad de género, sexualidad y ciudadanía: ejercicio de derechos en mujeres adolescentes
M. Cristina Benavente R. y Claudia Vergara P. 245

Migrantes andinos en Chile: ¿Transnacionales o sobrevivientes?
Lorena Nuñez y Carolina Stefoni 267

La ruina como patrimonio: opinión pública y ciudadanía en (torno a) Valparaíso
Gabriel Guajardo y Gonzalo Rojas 289

Jóvenes frente al estudio y el trabajo: nuevos elementos para la interpretación
Sebastián Madrid P. 299

El Senado chileno: pautas de representación política y perfil ideológico
Detlef Nolte y Francisco Sánchez 323

Nuevos desafíos de la estrategia de crecimiento más gasto social
María Pía Martín 345

JÓVENES FRENTE AL ESTUDIO Y EL TRABAJO: NUEVOS ELEMENTOS PARA LA INTERPRETACIÓN

Sebastián Madrid P.¹

INTRODUCCIÓN

La relación entre juventud², educación y empleo ha estado en los últimos años en el foco de la investigación social dada su importancia para el desarrollo y la equidad social. Es una relación fundamental si se considera la importancia demográfica de este grupo y el hecho inevitable que *“los jóvenes de hoy constituyen el futuro del mañana”*. A la vez, esta es una relación compleja, en cuya dinámica intervienen, a nivel de la estructura social, entre otros, factores de clase y género, como también, a nivel de la subjetividad, las distintas experiencias/ historias, motivaciones y expectativas. Además, esta relación puede transformarse en conflictiva particularmente en los contextos de pobreza y de bajo capital cultural.

Hoy día, esta relación cobra especial relevancia en el contexto de las transformaciones que ha experimentado el mundo donde el principio constitutivo para desenvolverse en la nueva economía es el conocimiento y los saberes, así como su organización y aplicación práctica. Hoy en todas las áreas del quehacer productivo junto con exigir mayores niveles de educación, se exigen nuevas competencias como manejo de tecnologías de la información, habilidades

¹ Sociólogo, investigador de FLACSO-Chile.

² Para este caso circunscribiré a la juventud al grupo etario entre 15 y los 24 años, donde encontramos a los adolescentes (15 a 19 años) y a los jóvenes (20 a 24 años). Este grupo en conjunto representa, según el CENSO del 2002, el 16,42% de la población total del Chile. Sin embargo, esta definición de juventud en términos etarios es más bien práctica/metodológica y no se limita a la diversidad de juventudes que es posible encontrar en este segmento de edad, ni al hecho que en la actualidad la “juventud” trasciende un grupo etario específico. En este sentido, en este trabajo no se entenderá a la juventud como una etapa de “moratoria” o de “transición”, de carácter lineal y progresivo –sin retorno– donde habría una suerte de suspensión (o carencia) de conciencia. Esta definición, creo, no permite que los jóvenes sean vistos como sujetos de derechos y deberes capaces de tomar decisiones autónomamente y con sentido de futuro.

interpersonales, capacidad de aprender a aprender, de ser creativos, capacidad para resolver problemas no esperados, etc. Es decir, se exige que la gente sepa no sólo desempeñarse en determinadas funciones, sino que también, sepa moverse en un escenario cambiante, de carácter flexible y donde los niveles de incertidumbre son mucho mayores (CEPAL 1994; Cox 1992, 2001; Gallart y Jacinto 1995; García Huidobro y Cox 1999; Brunner 2000; Carrillo 2000; Gallart 2002; De la Garza 2002, entre otros). Este nuevo escenario constituye un tremendo desafío para la sociedad chilena en su conjunto, pero a la vez presenta una oportunidad inmejorable para avanzar en temas relacionados con la superación de la pobreza y la distribución equitativa de las oportunidades.

En este contexto resulta pertinente la pregunta por los significados que los/as jóvenes populares le asignan a sus experiencias educativas y laborales. También es relevante preguntarse por la forma en que estos jóvenes construyen estos significados y la relación que esta forma tiene con el contexto sociocultural desde el cual hablan los y las jóvenes. Por último, pero no menos importante, es relevante preguntarse por las implicancias prácticas de estas significaciones, en términos de los factores que eventualmente estarían asociados a la implementación de políticas públicas dirigidas a este grupo.

En este artículo se responderá a estas interrogantes a partir de los resultados obtenidos en un estudio realizado por FLACSO-Chile para el Instituto Nacional de la Juventud (INJUV) entre octubre del 2002 y abril del 2003³. En este estudio, entre otras actividades, se indagó cualitativamente en la pertinencia sociocultural del Programa triministerial (MINECON/MINEDUC/MINTRAB) “Chile Califica: educación y formación permanente” desde el punto de vista juvenil. Lo relevante de este Programa es que a través de diferentes iniciativas se hace cargo de los desafíos que emergen en la sociedad del conocimiento y de sus implicancias para el mercado laboral. Utilizaré los resultados relacionados a este Programa en la parte final de este trabajo sólo como ejemplo de algunas situaciones que pueden suceder entre jóvenes potencialmente usuarios del Programa. En ningún caso se pretende evaluar este Programa en el presente trabajo.

³ El presente artículo se basa en los resultados obtenidos en el estudio “Evaluación del diseño de las políticas de empleo orientadas a los y las jóvenes chilenos/as”, realizado por Flacso para el Instituto Nacional de la Juventud, INJUV. Parte de éstos resultados fueron presentados previamente en el seminario – Taller “Políticas de empleabilidad juvenil”, organizado por FLACSO Chile el 28 de Abril del 2003 bajo el título “Pertinencia sociocultural del Programa Chile Califica: una aproximación desde el mundo juvenil”. Agradezco al INJUV quien permitió el uso de la información recolectada en esa investigación, a Danae Mlynarz con quien realizamos la parte cualitativa del estudio y elaboramos la ponencia mencionada, y a José Olavaria por comentarios a la versión previa de este trabajo. Sin embargo, todo lo que aquí aparece es de mi exclusiva responsabilidad.

METODOLOGÍA

El método para recolectar la información fue de carácter cualitativo, utilizando la técnica de *Grupos Focales* (GF). En cada uno de los GF participaron entre 7 y 10 jóvenes, con una duración promedio de 1 hora y 30 minutos. En total se realizaron 15 GF entre el 26 de noviembre y el 13 de diciembre del 2002. Se realizaron GF en las ciudades de Santiago (5), Valparaíso (5) y Concepción (5).

Las características generales de los participantes fueron: (a) jóvenes entre 15 y 24 años, (b) perteneciente a estratos populares, (c) homogeneidad entre varones y mujeres, (d) cuando fue pertinente, homogeneidad entre quienes asistieron a las modalidades de enseñanza Técnica Profesional (TP) y Científica Humanista (CH).

Además, cada uno de los cinco GF realizados en las tres ciudades tenía características específicas que el INJUV requirió. Esas características conformaron los cinco grupos con los que se trabajó en cada ciudad.

Cuadro 1
CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DE LOS GF

A.	B.	C.	D.	E.
Jóvenes 20 y 24 años desertores	Jóvenes 15 y 19 años que sólo estudien	Jóvenes 15 y 19 años que estudian y trabajan	Jóvenes 15 y 19 desertores	Jóvenes 20 y 24 años que terminaron la enseñanza media y trabajan

La técnica de análisis de los datos recogidos por los GF fue a través del análisis de categorías elaboradas inductivamente a partir del habla de los y las participantes⁴. Además, en algunos casos se realizó un análisis de contenido.

El enfoque analítico utilizado fue de carácter interpretativo. Este enfoque pretende comprender más que explicar los sentidos asociados a las experiencias del estudio y el trabajo a partir de la propia perspectiva del actor.

⁴ En los *focus* se utilizó una pauta estructurada, pero de carácter flexible. Esto implica que si bien existía un cuerpo de preguntas “fijas” el moderador, cuando lo estimaba conveniente, dejaba que la conversación fluyera. Es decir, se intentó más que un esquema de preguntas y respuestas, realizar una conversación lo más natural posible. De este modo, el moderador tuvo un rol de facilitador de la conversación.

PRINCIPALES HALLAZGOS

El contexto desde donde los/as jóvenes hablan, y constituyen su identidad, constituye un rasgo básico para entender los significados asociados a la educación y al trabajo. Es la experiencia la que articula el sentido que le atribuyen. Desde esta perspectiva tres elementos son claves para interpretar el discurso e los/as jóvenes al respecto.

Primero, los y las jóvenes se refieren a la educación y al trabajo desde lo cotidiano, por lo cual estructuran sus discursos desde un habla de lo común. El habla aparece en primera instancia como no problematizada pues se sitúa desde la obviedad: son dos actividades que es evidente que se deben realizar. Pero el orden de esta evidencia es distinto según desde donde se hable.

Segundo, los /as jóvenes le otorgan una gran importancia a la voluntad personal como elemento que orienta el logro en materias educativas y laborales. La argumentación es simple: “(lo que uno haga) *depende del empeño que le ponga uno, si uno tiene ganas de hacerlo puede ...*” (Varón, 15 y 19 años que estudia y trabaja, Santiago).

Tercero, los y las jóvenes al hablar de educación y trabajo estructuran su discurso en base a dos ejes. Por un lado, un eje instrumental / estratégico, el que está orientado por el deseo de alcanzar objetivos específicos que otorgan sentido en corto plazo y que se estructuran principalmente desde la necesidad (“*ganar plata para comprarme mis cosas*”, “*ganar plata para llevara a la casa*”). Por otro lado, un eje de carácter personal / emotivo orientado al crecimiento como individuo, a la inserción en determinados grupos, y que habla desde el sentido de pertinencia a largo plazo⁵.

Estos tres elementos generales son de vital importancia para comprender las especificidades de las significaciones que se verán a continuación, por lo que es preciso tenerlos en mente durante la lectura.

a) Significados asociados a la experiencia de la educación

“Hasta pa’ barrer la calle te piden 4to medio”

Tanto las mujeres como los varones, de los distintos grupos, tienen plena conciencia que sin educación es extremadamente difícil encontrar trabajo, progresar en la

⁵ Ambos ejes, son analíticamente separables, pero en el habla de los/as jóvenes aparecen entrelazados.

vida y desarrollarse como personas: el nivel educacional alcanzado, en especial el término de la enseñanza media, es clave para poder acceder al mercado del trabajo. De este modo, se puede afirmar que hoy en día los y las jóvenes tienen bastante internalizada la lógica del conocimiento en una economía de la información: a mayor nivel de estudios más probabilidades de encontrar trabajo, y que éste sea mejor remunerado. Entonces, la educación es vista como un elemento que ayuda a incrementar las oportunidades en la vida, donde el término de la enseñanza media emerge no como el término del ciclo de aprendizaje, sino como el mínimo para poder ingresar al mercado laboral. Sin embargo, en el grupo de desertores, en especial en los mayores de 20 años que se encuentran trabajando, este discurso meritocrático de la educación se torna más débil.

De lo anterior se desprende que la importancia que los jóvenes le asignan a la educación esta anclada, principalmente, en el eje instrumental; pues es a través del “cartón” que otorgan los estudios que es posible acceder al trabajo. Es mediante este eje que los jóvenes creen que es posible acceder a una relativa movilidad social, verbalizada en este caso, en la expresión “*surgir o ser alguien en la vida*”⁶.

Por otro lado, se puede encontrar un segundo eje en el discurso de los/as jóvenes, de carácter personal/emocional. En este eje, la educación adquiere relevancia ya que posibilita el desarrollo personal de los/as jóvenes, su crecimiento y formación (ya sea por la transmisión de valores, la internalización de normas, y en especial, por la socialización con otros jóvenes). Este eje adquiere importancia en la medida que se vincula directamente con la experiencia cotidiana en distintos planos de interacción: “*Yo pienso que el colegio (...), busca como un concepto más generalizado, el contacto con la gente, con un futuro jefe que es el mismo profesor, con compañeros de trabajo que son los compañeros de curso, más que nada ese ámbito. La relación que surge en lo del horario, como que busca más que nada la perfección en ese sentido de la persona, en cumplir, ser responsable, socializar con las personas. Tener por ejemplo alguien que te ponga los márgenes. Más que nada para mi en ese sentido es lo que sirve el colegio*” (Varón, 20 y 24 años que terminó la enseñanza media y se encuentra trabajando, Santiago).

⁶ Al respecto hay que tener en cuenta la enorme valoración social que ha adquirido la educación como medio para mejorar económicamente en la vida, y la difusión mediática que esta valoración ha tenido en los últimos 10 años. Esto puede provocar, haciendo una relectura de Bourdieu y Passeron (1972), que el “deseo educativo” de los grupos dominante, materializado en el interés por aprender, pase a ser también, no sin contradicciones, el deseo de los grupos dominados, no porque está última lo desee en sí, sino porque es parte del discurso mediático dominante.

Respecto a la socialización, este hecho es ampliamente destacado por todos los jóvenes, quienes señalan que su experiencia en el colegio⁷ les sirvió para conocer amistades, tener sus primeros amores, es decir, como espacio de expresión juvenil y de distensión donde se suspenden los problemas que existían o existen en cada uno de sus respectivos hogares. En definitiva, lo que subyace en el discurso de los jóvenes es una referencia al proceso de construcción de la identidad juvenil en el espacio escolar: “*a veces los momentos más marcados de tu vida los tení en el colegio po’, los primeros momentos... cuando estai en el colegio, y te dai el primer beso, tai en el colegio po’ loco, ¿cachai?...*”⁸ (Varón, 20 y 24 años desertor, Santiago).

Este doble eje en el cual se mueve la percepción de la importancia de la educación para los jóvenes, calza con la pregunta que se formulan Dubet y Martuccelli (1997), ¿qué fabrican las escuelas? Esta pregunta lleva implícita la tensión en la experiencia escolar⁹ entre individualización y socialización, entre los procesos de subjetivación y de integración, y también, la tensión entre escuela de elite y escuela masificada. Estas tensiones, se puede afirmar, son percibidas con mayor o menor nitidez, por los/as jóvenes. En especial por aquellos que han fracasado en el sistema educativo.

La importancia otorgada al aprendizaje a lo largo de la vida

Entre los jóvenes existe la conciencia que para aumentar el grado de selectividad en el mercado del trabajo, idealmente se debe continuar estudiando. Sin embargo estos estudios no solo pueden ser formales, sino que también no formales o informales. En términos de proyección educativa formal emergen principalmente los estudios superiores (Universidad, Institutos o Centros de Formación Técnica – CFT). Es a través del paso por éstos donde se marcan verdaderamente las diferencias y es posible aumentar la probabilidad de ser seleccionado; ahí se produce la verdadera diferenciación en términos de estatus

⁷ Se utilizarán los términos colegio y liceo indistintamente para referirnos a la enseñanza secundaria o media. No se distinguirá entre uno y otro y se los utilizará como sinónimos, en cuanto que los mismos jóvenes cuando hacen referencia a la educación secundaria utilizan indistintamente ambos términos.

⁸ El habla de los y las jóvenes ha sido transcrita en forma textual, por lo que se han conservado las especificidades de cada joven las cuales se señalarán cuando corresponda. *Cachai*: expresión chilena utilizada como sinónimo de la palabra entender/darse cuenta. Viene del inglés *catch*: agarrar. *Loco*: persona/tipo.

⁹ Aunque no se define nitidamente el concepto de experiencia se podría circunscribir a dos procesos: a) una articulación de significados y de lógicas de acción, y b) a un trabajo de reflexión (Weiss 2000).

social y de remuneraciones: “M: *Estatus porque como profesional te pagan más. H: Si fuiste a la universidad puedes optar a mejores trabajos*” (jóvenes entre 20 y 24 años que terminaron la enseñanza media y que se encuentran trabajando, Santiago).

Aunque esta proyectividad aparece en todos los grupos, la expectativa de realizarla en el ámbito formal es más fuerte entre aquellos que continúan en la enseñanza media (aquellos que sólo estudian –grupo B–, o que estudian y trabajan –grupo C– o que terminaron la enseñanza media –grupo E–, y en especial, entre aquellos que asisten, o asistieron, a liceos científico humanistas (CH). Entonces para este último grupo de jóvenes completar la enseñanza media es un paso para continuar con otros estudios, por lo que sus expectativas estarán más orientadas hacia ese objetivo, que hacia el trabajo (a diferencia de quienes están insertos en el mundo del trabajo que orientan la educación hacia el presente; es decir, vinculando la educación directamente con el trabajo, en especial en el ámbito técnico).

Por el contrario, quienes han abandonado el liceo opinan que este aprendizaje continuo no sólo se puede lograr en el plano formal, sino que cada uno debe estar disponible para continuar aprendiendo a lo largo de la vida en su propio contexto; es decir, emerge el aprendizaje no formal y el informal, adquirido entre grupos de pares o directamente en la calle¹⁰. No obstante lo anterior, esta visión estaría asociada a su experiencia en el colegio, la cual quieren evitar, aunque sí están consientes que para optar a mejores condiciones de trabajo deben tener el “cartón que diga 4to medio rendido” al menos.

De esto se desprende que los jóvenes tienen conciencia que el aprendizaje, tanto formal, no formal como informal, está en cada uno, en sus propias *disposiciones* para ir constantemente actualizando sus conocimientos; es decir, se remiten a la voluntad personal de superación, apelando entonces a una responsabilidad individual. Sin embargo, esta voluntad remitirá a una idealización práctica de algo que saben que deben hacer, pero que o no están directamente interesados o que intuyen que no podrán realizar.

¹⁰ En el límite, para los jóvenes desertores, la calle constituye un espacio de aprendizaje y de des-aprendizaje. Este espacio tiene sus propias normas y códigos que ellos han debido aprender para poder “moverse” sin ser “pasados a llevar”; códigos que deben adquirir, en definitiva, para sobrevivir. Entonces, si bien la calle es vista como un lugar para aprender (a trabajar con otros, para desarrollar la personalidad) también es vista por su lado negativo, pues es un espacio donde se va perdiendo lo aprendido en instancias formales, como el vocabulario.

Los aprendizajes significativos en el liceo: las competencias que se destacan

Los aprendizajes que los jóvenes señalan como más significativos (aquellos que les han sido más útiles para acceder a un trabajo, o aquellos que más recuerdan) remiten a competencias de carácter generativas, es decir, sobre los cuales es posible *construir* otras competencias.

Por un lado, emergen competencias generativas elementales (como el vocabulario, la capacidad de expresión, y operaciones aritméticas simples –suma, resta, multiplicar y dividir). A la vez, señalan conocimientos básicos relacionados con la cultura general: especialmente se refieren a historia de Chile (conocimiento de figuras importantes como presidentes y sus periodos de gobierno) y geografía (donde quedan lugares importantes). Por último, competencias generativas interpersonales como trabajo en equipo, responsabilidad, seguir instrucciones, etc.

Un elemento diferenciador en las competencias que se pueden adquirir, y evidentemente en su utilidad práctica futura, radica en la modalidad de enseñanza de los establecimientos. Así, los y las jóvenes que asisten o asistieron a liceos técnico profesionales (TP), junto con las competencias generativas señalan haber aprendido competencias en oficios (saberes específicos que les permiten desempeñarse en una función en una empresa o industria)¹¹. Por otra parte, quienes estudian, en mayor medida, o estudiaron, en menor medida, en establecimientos científico humanista (CH) le asignan utilidad prospectiva a lo que aprenden o aprendieron pues orientan sus expectativas hacia la educación superior, especialmente la universitaria.

Sin embargo, en las dos modalidades de enseñanza se puede apreciar que la percepción de los jóvenes es que las materias y contenidos no son muy pertinentes con la realidad del mundo del trabajo. En este caso el requerimiento por parte de los jóvenes es a que la enseñanza no tenga un carácter tan teórico sino que sea más bien práctica; es decir, más horas en terreno, actualización de conocimientos respecto a lo que requiere el mundo productivo, uso de herramientas pedagógicas acorde a las necesitadas y prácticas actuales, mayor uso de tecnologías, etc. Es decir, como forma de poder acceder a una mayor movilidad en el mercado laboral existe una demanda por *competencias de empleabilidad* –aquellas que permiten encontrar trabajo– (Brunner 2000) y por *competencias laborales* –aquellas que permiten moverse dentro de una familia de ocupaciones– (Gallart & Jacinto 1995, Carrillo & Iranzo 2001), más que por competencias en oficios específicos.

¹¹ Sin embargo, también aparecieron quienes señalaron que lo que habían aprendido en la enseñanza TP no lo habían utilizado nunca en su vida laboral o aquellos que señalaban que lo aprendido al salir de la TP ya estaba obsoleto.

“Yo la ví”: el proceso de deserción escolar¹²

El proceso de deserción escolar es bastante complejo y no responde a una sola causa. En general, son procesos de larga duración donde intervienen varios motivos/factores individuales, familiares, sociales, institucionales. A la vez, la decisión por abandonar los estudios no siempre es tomada por el o la joven.

A continuación, se mostraran los principales motivo/factores señalados por los/as jóvenes desertores poniendo especial énfasis en las situaciones contextuales que lo llevaron a tomar esta decisión¹³. La exposición de estos motivos/factores no es ni jerárquica ni unidireccional, pues en más de una ocasión un mismo joven señaló más de un motivo para desertar, y no siempre le otorgaba más importancia a uno que otro.

(a) Por el hecho de ser madres, y en menor medida, padres. La mujer debe enfrentar los nueve meses de embarazo y como silenciosamente desde el colegio le van “solicitando” a que *“mejor se retire para que pueda cuidar a su hijo”*¹⁴. También, aparece el deseo de cuidar ellas a sus hijos en vez de dejárselos a otra persona. Por su parte, el padre debe asumir la paternidad a partir de una materialidad concreta, debe *“ponerse con algo”*, para lo cual debe empezar a trabajar¹⁵, pero no aparece el hecho que deba cuidar a su hijo/a, es decir, no emerge como necesario para el padre el hacerse responsable a través de la presencia física. Sin embargo, se observó también que tanto la maternidad / paternidad puede ser el punto culmine de otras situaciones desestabilizadoras y que finalmente es usada como “justificación” para el abandono escolar¹⁶.

¹² En esta sección sólo nos referiremos a los y las jóvenes desertores, grupos A –15 a 19 años–, y D –20 a 24 años–. En total son 6 GF, dos en cada ciudad.

¹³ Para un análisis cuantitativo de la situación de los adolescentes desertores ver MINEDUC 2002. Par un análisis cualitativo ver: INJUV / Asesorías para el Desarrollo 2002. Lo interesante de este trabajo es que distingue entre factores protectores y expulsores del sistema escolar.

¹⁴ Sin embargo, desde las mujeres se señaló que esta situación a cambiado en el último tiempo pues hoy existen leyes que protegen a las madres que estudian en liceos.

¹⁵ Y así también hacerse varón, pues el proveer es un rasgo esencial de la masculinidad dominante (Olavaria y Parrini 1999, Olavarría 2001).

¹⁶ Al respecto ver Hakkert (2001, pp. 179) quien señala *“en la mayoría de los casos, las madres adolescentes ya han abandonado la escuela antes de embarazarse y aun en los casos donde el embarazo se dio antes de la deserción escolar, es probable que por muchos otros motivos habrían desertado muy pronto”*, por lo que propone como desafío *“aumentar la motivación de las adolescentes para continuar sus estudios”*, a lo cual le podemos agregar el hecho de entregar facilidades, como por ejemplo, salas cunas en los liceos para que madres y padres jóvenes que sí quieren estudiar, pero no tienen quien se preocupe de sus hijo/as, tengan un lugar donde dejarlos.

(b) Problemas de conducta como conflictos reiterados con profesores (expresado en faltas a una disciplina escolar cuya utilidad no comprenden) y otros compañeros (expresados en actos de violencia, especialmente entre varones) provocan que sean expulsados reiteradamente hasta que ya “ninguno (de los liceos) quiere aceptarnos”.

(c) Asociado a lo anterior, se encuentra la percepción que se está recibiendo una educación de mala calidad, donde los docentes no se preocupan ni de lo que enseñan ni de lo que los y las jóvenes aprenden: “yo me retire del colegio, porque empecé a tener problemas con los profesores, porque él no nos enseñaba... Ya estaba estudiando técnico agrícola, y yo siempre trabajé en el campo y él (el profesor) nos enseñaba cosas que ni él sabía. Si llegaba y se ponía a explicar y si uno le preguntaba, nos decía ‘después pregunte’. Después llegaba y salía de la sala, no tenía ni siquiera idea él lo que estaba diciendo. Porque yo siempre le empecé a alegar de lo mismo, me llenó el libro de anotaciones y después yo fui y me retiré. Por lo mismo, porque como iba a seguir así, si el mismo profesor que estaba enseñando, no sabía ni siquiera él lo que estaba enseñando. Yo por eso me retiré del colegio” (Varón, 20 y 24 años desertor, Santiago)¹⁷.

(d) Falta de estímulos y falta de apoyo. Junto con los desincentivos del propio sistema nos encontramos con que la sobre exigencia por logros de los mismos padres, en algunos casos, lleva a la deserción: “A mi no me gustaba el colegio porque me pegaban si me sacaba malas notas” (mujer, 15 y 19 años desertora, Santiago).

(e) Problemas familiares, que la mayoría de las veces, pero no siempre, son de carácter económico¹⁸. Entre estos se encuentra la falta de recursos para continuar los estudios, o la necesidad de asumir responsabilidades en el hogar

¹⁷ El grado de cobertura y la intensidad con que los docentes enseñan el currículo, como también los métodos pedagógicos que utilizan para enseñar, varía considerablemente según la percepción que el docente tiene de sus alumnos. De este modo, entre otros factores, un docente que trabaja en un sector popular, y que tenga una visión negativa de los alumnos en cuanto a sus reales potencialidades futuras, cubrirá menos y con menor intensidad el currículum que debe enseñar, y la vez, lo hará con métodos pedagógicos “tradicionales”. Al respecto, para un estudio de caso en escuelas básicas en sectores populares del Gran Santiago ver Madrid & Salinas (2000).

¹⁸ Este punto es central y tiene implicancias directas en la forma en que se establecen las categorías de respuesta en las preguntas de carácter cuantitativo que indagan sobre la deserción escolar. En estas, la categoría de respuesta *problemas económicos* siempre es la que reporta los porcentajes más altos. Sin embargo, lo que ahí sucede es que en esa categoría se “esconden” múltiples categorías de respuestas. Para el caso chileno ver la Tercera Encuesta Nacional de la Juventud (INJUV 2000) y la encuesta de Caracterización Socioeconómica (CASEN 2000). Incluso en esta última en la categoría maternidad, no señala paternidad como causa del abandono escolar “invisibilizando” esta condición masculina.

(principalmente en mujeres para cuidado de la casa o de algún hermano menor), o la imposibilidad de compatibilizar trabajo con estudios, o tener que hacerse cargo del mantenimiento de un negocio familiar, o que se deja que un hermano menor utilice los pocos recursos familiares destinados a educación, entre otros.

(f) Falta de motivación personal. Esto adquiere una importancia fundamental, donde algunos jóvenes varones entre 15 y 19 años, principalmente, señalaron que habían desertado porque simplemente no querían seguir estudiando les daba lata y flojera. El terminar los estudios no estaba en su proyecto de vida inmediato, por lo que señalaron que no tenían ningún interés en estudiar.

(g) Falta de una visión de futuro educativo, que puede materializarse como un conflicto entre lo que el o la joven está haciendo, lo que quiere hacer y lo que se da cuenta que realmente podrá hacer. Algunos jóvenes sabían que después de la educación media no podrían continuar los estudios, y que no valía la pena continuar -“...y para que es esta cuestión (de los estudios) si después voy a andar con una pala o voy a andar con un martillo...” (Varón, 20 y 24 años desertor, Concepción). Este conflicto provoca que se observen a sí mismos como mal ubicados dentro del sistema de acuerdo a la posición en al cual ello/as lograrán estar en el futuro.: “yo no seguí estudiando porque yo la ví, yo la ví poh’. O sea el sentido yo la ví, algunos lo entienden, ¿cachai? Yo me salí del colegio porque en mi casa yo sabía que no me podían seguir pagando, ¿cachai? Yo iba en un colegio, así se pagaban sus buenas monedas, y yo tenía que salir de ese colegio o instituto y de ahí a la universidad. Y, ¿¿cuando?!. Entonces estaba mal ubicado donde yo también estudiaba. Yo estaba estudiando algo que no era para mi ¿cachai? A mi me metieron en un colegio científico humanista, y no me servía. No me servía... Yo tendría que haber ido a un colegio a donde enseñaran mecánica, algo así, ¿cachai?, porque esas son las oportunidades que tienen los cabros¹⁹ de población, como yo... No ir a estudiar a un colegio científico humanista, porque yo después no voy a ir a la universidad” (Varón, 20 y 24 años desertor, Santiago).

b) Significados asociados a la experiencia del trabajo

¿Por qué trabajar? El sentido que los jóvenes le otorgan al trabajo remunerado

Entre jóvenes mujeres y varones de entre 15 y 24 años de sectores populares, el principal sentido que le otorgan al trabajo se sitúa en el plano instrumental –

¹⁹ Cabros: jóvenes varones. Se refiere también a un grupo cercano con el que se comparten determinadas características (los cabros de la esquina o del barrio, los cabros del liceo).

permite ganar dinero para poder vivir, o sobrevivir–, y en menor medida se sitúa en el plano personal –es uno de los factores que posibilita ser reconocido individual y grupalmente, por otros adultos como uno de ellos–.

Por otra parte, un elemento que aparece ausente en el discurso de éstos jóvenes es el trabajo como integrador social, no en términos funcionales como podría ser el consumo, sino de identificación social. Así, se aprecia como señalaron hace varios años Offe (1985) y Lyotard (1985) una fragmentación del mundo del trabajo, el cual ya no articularía subjetividades para la conformación de identidades especialmente colectivas.

En el sentido que se le otorga al trabajo se pudieron apreciar importantes diferencias de género y según la edad:

Por un lado, a las mujeres el trabajo les permite no depender exclusivamente de sus padres y/o parejas, y así poder tener un control mayor sobre su vida, en especial en el plano de la toma de decisiones. Para los varones, el trabajo les permite reproducirse como varones, y ser considerados como tales: el trabajo actualiza y reproduce las funciones de proveedor y protector, en especial si ejerce la paternidad.

Mientras que para los menores (15 a 19 años) el trabajo les reporta ingresos para satisfacer sus necesidades de consumo (*“darme mis gustos”, “comprarme cigarros”, “tener plata para carretear”²⁰*), para los mayores (20 a 24 años) el trabajo les entrega ingresos para la subsistencia de su núcleo familiar. Respecto a lo último, es un sentido que adquiere el trabajo en especial si existe un núcleo familiar distinto al materno / paterno, y si los y las jóvenes ejercen la maternidad o paternidad.

“Antes era más fácil encontrar trabajo”: la caracterización que los jóvenes hacen del mercado laboral actual

Los y las jóvenes populares que participaron en los grupos focales (GF) consideran que el mercado laboral es un lugar de difícil acceso. Esta dificultad radica en cuatro hechos interdependientes: a) múltiples requisitos, b) existencia de trabajos diferenciados generacionalmente, c) ausencia de fuentes de información sobre oportunidades laborales, y d) espacio de discriminación.

²⁰ *Carretear*: salir de fiesta solo o con los amigos. No necesariamente implica el ir a una fiesta pues se puede carretear en la esquina, en una casa o en la plaza. En este sentido, designa una temporalidad festiva, más que una acción concreta (hay múltiples formas y estilo de carretear).

Por una parte, señalan que para encontrar trabajo hoy en día son múltiples los requisitos que se necesitan, lo que aumenta el grado de competitividad para acceder a un trabajo que antes era más fácil de conseguir. El primer y gran requisito que los y las jóvenes señalan es que hay que tener estudios, y “*estar al día con los cambios*”, “*estar aprendiendo continuamente*”. En segundo lugar, encontramos requisitos que se vinculan a competencias de carácter generativas como tener capacidad para expresarse verbalmente, responsabilidad y autoestima. En tercer lugar, requisitos de carácter personal (presencia física – en especial entre las mujeres–, tener voluntad y perseverancia –sobre todo si se es padre o madre–, tener personalidad, tener una actitud ganadora). En cuarto lugar, requisitos que se han producido en interacciones previas con el mercado del trabajo (experiencia, responsabilidad). En quinto lugar, porque para conseguir trabajo más que los conocimientos y las habilidades es necesario tener buenos contactos o “pitutos”²¹. En sexto lugar, para algunos trabajos, se necesita dominio de tecnologías como Internet y un segundo idioma.

El mercado laboral, por otra parte, es visto como un lugar de difícil acceso porque existirían trabajos diferenciados generacionalmente. Esto se observa principalmente entre quienes no estaban trabajando al momento de los GF (de todos los grupos pero principalmente entre los que sólo estudiaban –grupo B–. Aquí, la experiencia surge como la gran diferenciadora para poder acceder a un trabajo, y que éste sea bueno. De este modo, los y las jóvenes señalan que mientras se es joven no se puede aspirar a un buen trabajo porque éste será ocupado por alguien con más experiencia que por lo general es mayor en edad. Esto radicaría, desde la perspectiva de los y las jóvenes, en la poca confianza que le inspiran los jóvenes a los adultos.

A la vez, los y las jóvenes señalan que faltan fuentes e información sobre lugares donde trabajar, especialmente entre quienes cuentan con menos redes sociales en el ámbito laboral: “*se debería hacer de tener más información, porque dicen que hay trabajo, el gobierno dice que hay trabajo, pero no informan donde...la gente no tiene idea donde esta la municipalidad...en*

²¹ *Pitutos*: contactos que permiten acceder y conseguir cosas de manera más fácil y expedita, que de otra forma no se abrían podido conseguir o hubiese sido más lento y difícil. El término en sí, por lo general, tiene una connotación negativa pues implica usar contacto para conseguir cosas (un trabajo, en este caso) que quizás de otro modo no se podrían conseguir, pues un tercero intercede a favor del solicitante por estar éste vinculado con el otro, más que por sus características individuales. Pero también puede tener una connotación positiva, en cuanto a un recurso o un capital (rede sociales) que es posible actualizar y utilizar en caso de requerimiento. Sin embargo, para esta última no se utiliza frecuentemente esta palabra.

vez de informar que hay tantos cesantes deberían decir donde está el trabajo” (Varón, 20 y 24 años desertor, Santiago).

Por último, el mercado laboral es visto como un espacio social en el que la discriminación es muy fuerte. Sin embargo, hay que señalar que esta percepción se aprecia con mayor fuerza entre los y las desertores/as (grupos A y D).

Las fuentes de discriminación laboral según los y las jóvenes

Sintéticamente, aparecieron en los discursos siete fuentes de discriminación, además de no tener 4to medio rendido:

(a) Por ser joven: “...a un joven le tiene desconfianza por miles de cosas, o sea: le puede fallar algún día en el trabajo. O sea por eso mejor contrata alguna persona más adulta...que sabe que va a trabajar para su casa...” (Varón, 20 y 24 años desertor, Concepción).

(b) Asociado al punto anterior emerge la falta de experiencia laboral: “...podís empapelar Santiago lleno de curriculums y nadie te va a dar trabajo porque no tenís experiencia. Nadie se da cuenta que si nadie te da pega no podís tener experiencia ni nada” (Mujer, Santiago, 20 y 24 años, que terminaron la enseñanza media y que trabajan). “La experiencia porque de repente cuando uno ve en los diarios, cuando piden gente para trabajar, piden gente joven pero piden con experiencia...¿qué experiencia me van a pedir si no he trabajado?!” (Mujer, jóvenes entre 15 y 19 años sólo estudia de la educación formal, Santiago).

(c) Por la apariencia física, tanto para mujeres “...yo me he presentado igual a un trabajo con mi ropita más formal y como que ‘no está media gordita²² así que no’, y hay como tres más que yo que no tienen mucho, más experiencia a lo mejor en lo que yo voy a hacer, pero porque tienen un físico mucho mejor, son más delgadas y más entradoras a la vista...” (Mujer, 20 y 24 años desertor, Valparaíso), como para varones: “Yo he ido miles de veces a buscar pega de garzón, de junior, de todo; porque lo que me gustaría es una pega estable. Y de repente llego y veo en las filas a los medios tipos, todos encachados, y chuta puh... Y de repente van pasando y empiezan ‘ya para afuera, para afuera, para afuera’ y quedan los más grandecitos, los altos, los más encachaditos, los pintosos²³; y así uno ¿cuándo va a encontrar pega?” (Varón, 20 y 24 años desertor, Concepción).

²² Gorda/o = Obesa/o.

²³ Encachado/pintoso: de buena presencia física.

(d) Por el lugar donde se nació –el barrio en ciudades de regiones, comunas en Santiago–: *“Por ejemplo si una persona es de población y sale a buscar trabajo a una que es de clase media. Obviamente van a tirar por el lado que es más alto...”* (varón, 15 y 19 años que sólo estudia en la educación formal, Valparaíso). *“Yo la primera vez cuando entré a un trabajo yo no puse que vivía en La Pintana, puse que vivía en La Florida²⁴... Hay mucha gente que cambia su domicilio para poder encontrar trabajo, pensarán que en las poblaciones marginales son todo el mundo malo. No sé, pero creo que igual hay gente súper rescatable en las poblaciones marginales. Hay gente que quiere surgir, pero por dónde están metidos no les dan la oportunidad tampoco!”* (Mujer, 20 y 24 años que terminó la enseñanza media y que se encuentra trabajando, Santiago).

(e) En la misma lógica que el punto anterior, discriminación por el lugar donde se estudio –liceo particular, subvencionado o municipal, ubicado en tal barrio o comuna–: *“Yo estudie toda mi educación básica en un colegio privado, porque en aquel tiempo mi familia tenía para pagar..., pero de repente eso no pudo ser y ya no pude estar en un colegio privado y tuve que entrar en un colegio fiscal y aprender lo que era realmente la discriminación...”* (mujer, 20 y 24 años desertores, Valparaíso).

(f) Por ser mujer –en especial si esta o piensa embarazarse–: *“...a las mujeres se les está discriminando mucho en cuanto a lo que son los trabajos... por ejemplo tu presentas un curriculum y si tienes hijos no te llaman...”* (mujer, 20 y 24 años desertor, Valparaíso).

(g) Por tener antecedentes que lo “clasifiquen de potencialmente peligrosos”. Estos pueden ser antecedentes penales (haber cometido delitos), o estigmas sociales (haber sido consumidor de drogas, ser homosexual declarado): *“Los antecedentes, no se yo igual estuve en un centro de rehabilitación y no puedo llegar a un trabajo y decir que soy ex drogadicto y que estoy rehabilitado porque si llego contando eso no me dan el trabajo, uno igual es discriminado”* (Varón, jóvenes entre 20 y 24 años que se encuentra trabajando, Santiago). En este sentido, se aprecia como algunos jóvenes ven una sociedad que no acepta errores, y que condena aún después de la rehabilitación.

²⁴ La Pintana y La Florida: comunas de la ciudad de Santiago. La primera es una de las comunas más pobres de la capital, y la segunda, es principalmente de estratos medios.

La experiencia de la inserción laboral

Como se señaló más arriba, uno de los elementos que caracteriza a los y las jóvenes es que valorizan en sus discursos el esfuerzo individual para poder lograr los objetivos de integración: “...si yo me pongo a terminar mis estudios en la nocturna, después puedo buscar trabajo en cualquier lado y puedo llegar muy alto, hasta puedo llegar a ser jefa. Y si quiero tener una profesión, puedo hacerlo, porque uno si quiere lo hace...” (mujer, 20 y 24 años desertora, Santiago).

Sin embargo, esto contrasta con la percepción de las desigualdades sociales existentes y su posición de desventaja. Aparecen las redes sociales como la mejor forma de conseguir empleo por sobre las capacidades y competencias individuales: “Yo llegué a mi trabajo actual por intermedio de un amigo, por pituto, el que tenía antes también fue por intermedio de un amigo. Creo que son pocos los que han conseguido trabajos por sí mismos” (varón, 20 y 24 años que terminó la enseñanza media y que se encuentra trabajando, Valparaíso). “Otro punto que es como nada que ver pero igual influye es que todo aquí se mueve como en base al pituto, porque tenés que tener pituto para entrar a un trabajo o por ejemplo yo lo que quiero hacer es entrar a Carabineros y tení que tener un pituto sino estoy muerta” (Mujer, 15 y 19 años sólo estudia en la educación formal, Valparaíso).

Este hecho, es una eventual fuente de frustración y conflicto social para los/as jóvenes, pues, por una parte, han internalizado el discurso de la importancia de la educación, de adquirir conocimientos, habilidades y competencias como la fuente para encontrar trabajo, pero por otro lado, en la práctica, los y las jóvenes populares ven que es a través e los contactos o “pitutos” cuando se produce la inserción laboral efectiva. De hecho, sin pitutos no se existe, se “esta muerto/a”. Estamos frente a una disociación entre la voluntad personal y la estructura de oportunidades a la cual ellos/as pueden acceder. Esta disociación es más grave entre quienes han desertado, pues poseen menos contactos y redes a las cuales poder recurrir en situaciones de necesidad.

c) Implicancias prácticas de las significaciones: el caso del Programa Chile Califica²⁵

Lo primero que hay que señalar es que ninguno de los y las jóvenes que participó en los GF había participado, ni había oído hablar, del Programa Chile Califica. De este modo, como forma de tematizar al Programa, el moderador explicó brevemente en qué consistía cada uno de los sub componentes que se

²⁵ Programa triministerial (MINEDUC / MINECON / MINTRAB) que comenzó a funcionar durante el 2002 y que tiene una duración de 6 años a través del financiamiento entre el

analizarían. Por lo tanto lo que aquí se expresa como implicancias prácticas estará visto desde el punto de vista de la pertinencia sociocultural del Programa desde el mundo juvenil (que el diseño y formas de implementación del Programa se correspondan con las necesidades de los y las jóvenes). De este modo, se reitera, que el enfoque no es evaluativo sino que prospectivo.

Respecto a la nivelación flexible de estudios²⁶

La modalidad flexible sin lugar a dudas es la que más le acomoda a los y las jóvenes pues les permite compatibilizar el hecho de retomar los estudios con otras actividades (cuidado de los hijos y trabajo principalmente). Sin embargo, reconocen que la flexibilidad puede ser fuente de algunos problemas, como una mala calidad de los aprendizajes, o que no exista a quien preguntarle cuando surjan dudas.

A la vez, hubo un amplio consenso que, dado que ellos/as ya se encuentran trabajando en determinados oficios, junto con la flexibilidad, es extremadamente útil la nivelación en la modalidad TP, pues así logran una “profesión”: *“Porque en el científico humanista uno estudia los cuatro años y no es nada, tiene que esperar a dar la prueba y según eso ahí recién puedes aspirar a algo. Pero en el técnico profesional uno estudió los cuatro años y ya tiene algo para trabajar, en computación, en electricidad, mecánica, entonces para estos lados conviene estudiar el técnico profesional”* (varón, 15 y 19 años desertores, Valparaíso). Además, como se aprecia al final de este testimonio, la funcionalidad de la enseñanza TP se asocia también a una determinada posición social.

Banco Mundial y el gobierno de Chile. Técnicamente éste no es un Programa en sí, sino podría ser señalado como un “paraguas” que recoge una serie de iniciativas diseñadas y ejecutadas por los tres ministerios, y que se complementan con otras iniciativas gubernamentales (como la reforma educacional, obligatoriedad de la educación secundaria y gratuidad de ésta hasta los 21 años, subvención anual educacional pro-retención de alumnos, entre otras). Este Programa está dirigido a la población económicamente activa más pobre del país (donde es posible ubicar a los jóvenes populares). El Programa está formado por tres componentes (que a la vez están formados por diferentes sub componentes) interrelacionados: a) nivelación de estudios, b) mejoramiento de la calidad y la articulación de la formación técnica y certificación para el trabajo, y c) información e intermediación laboral (Chile Califica 2002; para más información ver en la web, entre otros sitios: <http://www.chilecalifica.cl>; <http://www.fundacionchile.cl>, <http://www.competencialaboral.cl>; <http://www.sence.cl>). Para el caso de este trabajo me centraré en los dos primeros componentes; respecto al primero me referiré al sub componente *modalidad flexible de nivelación de estudios*, y respecto al segundo componente me referiré a los sub componentes *itinerarios de formación técnica y certificación de competencias laborales*.

²⁶ En esta sección sólo nos referiremos a los y las jóvenes desertores, grupos A y D.

Este hecho es bastante relevante y preocupante pues, como también se vio en la sección sobre la deserción escolar, habla de una suerte de *reproducción* de la desigualdad social en el sistema escolar. De esta forma, los y las jóvenes de sectores populares, dada sus características socioculturales y económicas estarían destinados a la educación técnica (la cual se transformaría en la educación de los pobres, dado que ésta modalidad de enseñanza los forma y los vincula con el mercado laboral, y *suple* la falta de pitutos como mecanismo de vinculación al mercado laboral). Eventualmente, esto se traduciría en que otras trayectorias se clausurarían para ellos (Cortés: 2003)²⁷.

Respecto a los cursos e itinerarios de formación técnica²⁸

Los cursos e itinerarios de formación técnica (y su articulación con la reforma que se ha llevado a cabo en la modalidad TP) constituyen una excelente alternativa para evitar que la enseñanza media TP reproduzca las desigualdades sociales, pues en su estructura de múltiples entradas y salidas en diferentes niveles consecutivos, da la alternativa de acceder a la educación superior (incluso universitaria) a partir de la experiencia el trabajo y en tiempos que serían más flexibles.

Ahora, cuatro son las características que los y las jóvenes demandan de cursos de formación técnica para que ellos se motiven a participar: a) utilidad práctica y futura, b) específicos, pero progresivos, c) flexibles, y d) económicos.

²⁷ Este punto debiera ser estudiado en el futuro dado algunos indicadores. Por una parte, la matrícula de la enseñanza media técnico profesional (EMTP) ha experimentado entre 1981 y el 2000 un aumento del 79% (de constituir el 29% de la matrícula de enseñanza media en 1981 pasó al 44.6% en el 2000). Pero por otra parte, la tasa de abandono anual, que ha descendido considerablemente en los últimos diez años en las dos modalidades de enseñanza media, continua siendo bastante superior en la EMTP (4.6%) en comparación con la CH (3.6%) (MINEDUC 2001). Además, la EMTP esta acogiendo en todas sus modalidades de dependencia a estudiantes proveniente de sectores de pobreza (Miranda 2003b). De este modo, el ingreso promedio de los hogares que envían sus hijos a la modalidad Científico-Humanista superan en un 21% y 45% al de los hogares que envían a sus hijos a la EMTP en el sector municipal y particular subvencionado, respectivamente. Por último, un 30% de los jóvenes que asistieron a la enseñanza TP prosiguieron con la educación superior: 13% en universidades y un 12% en Institutos Profesionales (MINEDUC 1998). Sin embargo, la otra cara de la moneda la constituye el hecho que quienes estudian en la EMTP tienen, en términos generales, una buena inserción laboral inicial: (a) Un 84% de los egresados de la EMTP, se encuentra ocupado o estudiando, mientras que (b) la tasa de desocupación asciende sólo a un 5.8%, (c) las remuneraciones líquidas promedio superiores a los \$180.000 mensuales y menos del 5% declaró estar percibiendo el salario mínimo.

²⁸ En esta y la próxima sección se utilizan testimonios de todos los grupos.

La utilidad radica en que éstos cursos estén centrados en necesidades del mercado laboral, que por lo tanto les permitan aumentar sus niveles de empleabilidad.

Lo anterior se vincula a la segunda característica: que sean específicos para poder aprender algo bien (pues cuando son generales y de corta duración no permiten adquirir realmente las habilidades sino que sólo “nociones”). Pero este carácter específico no debe agotarse en un curso, sino que debe tener un horizonte de continuidad: sólo así se asegura una progresión en la adquisición de competencias y el poder “hacer una carrera en una profesión”. De este modo, los itinerarios aparecen como una buena alternativa educativa.

El requerimiento por flexibilidad aparece en el mismo sentido que los desertores: la flexibilidad permite realizar otras actividades, aunque también la noción de flexibilidad hace que emerja el temor a que no se aprenderá todo lo que es necesario saber.

Por último, el carácter de bajo costo es fundamental para estos jóvenes, pues el monto que ellos/as están dispuestos/as a pagar es siempre el mínimo posible²⁹. Este mínimo emerge como respuesta a lo que podrían o estarían dispuestos a pagar por continuar los estudios en la universidad o en IP o CFT (en especial entre los que aún se encuentran estudiando y los que terminaron la enseñanza media en cualquiera de sus dos modalidades).

Respecto al proceso de certificación de competencias laborales

El proceso de certificación laboral es representado desde el eje funcional, al igual que la educación o los cursos de formación técnica. En este sentido, la certificación de competencias es observado como un elemento que los/as ayudaría a encontrar trabajo pues “*hay un cartón que respalda lo que siempre he hecho*”, “*es un justificativo que le da más confianza al jefe*”, y que además, facilita la movilidad laboral: “*...porque si estás trabajando y después te llegan a echar, después vas a ser reconocido en cualquier parte*” (Varón, 15 y 19 años desertor, Concepción).

Sin embargo, el proceso de certificación, al igual que los cursos de capacitación laboral, provoca en los y las jóvenes algunas aprensiones. Por una parte, aprensiones de carácter social: que el certificado se transforme en una nueva fuente de discriminación hacia ellos/as: “*H: ...el certificado de ahora, por*

²⁹ Las sumas oscilaron entre tres y treinta mil pesos mensuales.

ejemplo el del SENCE o el del FOSIS, como que lo miran así no más. No lo pescan. M: Dicen: 'ah, estudió en el FOSIS, en el SENCE; a ya'. H: Te preguntan si estudiaste en una universidad o en un instituto, el resto poco les importa (...)" (jóvenes entre 20 y 24 años desertores, Concepción).

Por otra, aprensiones en el proceso: que el certificado no lo otorgue una institución académica (como una universidad, por ejemplo), y que en la evaluación se tomen en cuenta solamente aspectos teóricos (que sienten más débiles) que prácticos (que sienten más fuerte).

Eventuales inconvenientes para participar en el Programa

Cuatro son los eventuales inconvenientes que surgieron desde los y las jóvenes para potencialmente participar en alguno de los tres sub componentes analizados en el Programa Chile Califica.

En primer lugar, y lo que apareció como el inconveniente mayor: la falta de recursos para costear los estudios. Este punto es clave en especial en los y las jóvenes que no trabajan contratados o que estando contratados trabajan en una micro o pequeña empresa. Los primeros tendrían que hacer un esfuerzo importante para poder costear la participación en el Programa o acceder a créditos flexibles especialmente diseñados para ellos. Los segundos, trabajan en empresas que dado su tamaño y los montos de utilidades anuales, no tendrían la liquidez para hacer uso de la franquicia SENCE.

En segundo lugar, aparece la incompatibilidad entre estudios, trabajo, embarazo y maternidad/paternidad. Este es un tema no menor en especial para las madres y padres jóvenes que no tienen con quien dejar a sus hijos/as.

En tercer lugar, el hecho de estar en un ciclo de vida diferenciado de la etapa escolar, en especial en los y las jóvenes de entre 20 a 24 años que quieren nivelar sus estudios, "ya no estoy para estar estudiando".

En cuarto lugar, y para los grupos de desertores de todas las edades, la posibilidad de re deserción, debido a los mismos factores señalados más arriba.

COMENTARIOS FINALES

Los resultados obtenidos en el estudio sobre el cual se basa este artículo permiten profundizar resultados obtenidos en otros estudios y evaluaciones sobre la misma temática que se han realizado con diferentes metodologías y con otros enfoques. De este modo, constituyen un aporte para aumentar el grado de comprensión sobre la relación entre juventud, educación, trabajo y pobreza.

Se pudo constatar también que existe un alto grado de heterogeneidad entre los distintos grupos analizados. Esta heterogeneidad debe necesariamente ser considerada en diseño, implementación y evaluación de las políticas orientadas a este grupo en el ámbito de la educación y de la inserción laboral. Algunos elementos que se deben considerar para la adecuada aplicación de políticas públicas orientadas a este grupo son: el nivel de escolaridad alcanzado, edad, condición de género, maternidad/paternidad, trayectoria laboral y tipo de trabajo desempeñado, pero también, las motivaciones y las disposiciones hacia los estudios y el trabajo.

Además, como lo han señalado otros autores (MIDEPLAN 2001, Miranda 2003a, entre otros) las políticas de empleabilidad deberían desincentivar la incorporación prematura de jóvenes al mercado laboral, como forma de mantenerlos en el sistema de educación formal hasta el final de la enseñanza media por lo menos, y debieran orientarse a que la inserción laboral de los jóvenes se de en las mejores condiciones posibles (contrato, previsión, salud, etc.).

A la vez, si bien las políticas públicas orientadas a los y las jóvenes deben intentar desincentivar la incorporación prematura de jóvenes al mercado laboral, se debe trabajar en distintas líneas que aseguren la equidad en el acceso a las oportunidades. Los testimonios que aquí se han presentado demuestran que, a pesar de la alta valoración de la educación y del reconocimiento de ésta en los procesos de selección laboral, uno de los principales elementos que producen frustración entre los y las jóvenes es el darse cuenta que no basta con la voluntad personal para realizar lo que desean, ni que tampoco basta con tener buenos niveles de educación, sino que existen factores “externos al mercado del trabajo” como el lugar de residencia o de estudios, la condición de género, y en especial los “pitutos”, que determinan fuertemente el poder acceder a un buen trabajo.

Respecto al Programa Chile Califica, se puede señalar que los tres subcomponentes analizados son pertinentes socioculturalmente, pero esta pertinencia varía de acuerdo a las características de los y las jóvenes. La *nivelación flexible* de estudios es pertinente para ambos grupos, dado que ambos ya están insertos en el mercado laboral. Los *cursos e itinerarios de formación técnica* como el proceso de certificación laboral resultan más

pertinentes para quienes estudian o estudiaron en la modalidad TP, y en menor medida para los desertores (aunque estos últimos deben combinar una estrategia de nivelación con su participación en los cursos e itinerarios).

Por último, uno de los principales desafíos que deberá afrontar el Programa Chile Califica será el de evitar reproducir las desigualdades sociales al interior del sistema de educación, en especial en la modalidad TP. Los *itinerarios de formación técnica*, como también una eventual *nivelación flexible de estudios TP* son una buena posibilidad siempre y cuando sean ofertas de calidad, reconocidas por universidades y sectores productivos, realmente vinculados a los distintos sectores productivos, y que efectivamente den paso a una vinculación con la educación superior en cualquiera de sus modalidades, pero especialmente con la universidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Bourdieu, P & Passeron, J. (1972) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ed. Laia, Barcelona.
- Bourdieu, Pierre (1988) *Outline of theory of practice*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Brunner, José Joaquín (2000) *Competencias de empleabilidad*. En: http://www.geocities.com/brunner_cl/empleab.html/. Visitado en Septiembre del 2002.
- Carrillo, Jorge, & Irazo, Consuelo (2001) *Calificación y competencias laborales en América Latina*. En: De la Garza Toledo, Enrique, Comp. (2001) "Tratado Latinoamericano de sociología del trabajo", El Colegio de México, FLACSO-México, UAM-México, FCE-México, Ciudad de México.
- CEPAL (1994) *Educación y Conocimiento: Ejes de la Transformación Productiva con Equidad*, Santiago.
- Chile Califica (2002) *Memorandum para la acción 5. CHILE CALIFICA: Programa de Educación y Capacitación Permanente. Plan de ejecución del Programa*, MINEDUC, MINTRAB, MINECON, Santiago de Chile.
- Condor, Susan y Antaki, Charles (1997) *Cognición Social*, en: Van Dijk, Teun (1997) "El discurso como estructura y proceso", Editorial GEDISA, Barcelona.
- Cortés, Pablo (2003) *Estratificación educacional y equidad social*, en: Alfonso Arrau (editor) "Bases para la competencia en Chile: la educación en una sociedad desigual", Santiago de Chile : Prede : Ril editores, 2003.
- Cox, Cristián (1992) *Sociedad y Conocimiento en los 90. Puntos para una agenda sobre currículo del sistema escolar*. En: Revista de Estudios Públicos N° 47, Invierno.
- Cox, Cristián (2001) *El Currículum escolar del futuro*. En: "Perspectivas", Vol.4, N° 2. Centro de Economía Aplicada, Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile.
- Dubet, Francois y Danilo Martuccelli (1997) *En la escuela. Sociología de la experiencia educacional*. Buenos Aires, Losada.
- Gallart, M. A y Jacinto C (1995) *Competencias laborales: Tema clave en la articulación Educación-Trabajo*. En: "Boletín Educación y trabajo", N°2, Diciembre, Buenos Aires.
- Gallart, María Antonia (2002) *Veinte años de educación y trabajo*. Capítulo I, OIT-CINTERFOR.
- García-Huidobro, Juan Eduardo, y Cox, Cristián (1999) *La reforma educacional Chilena 1990-1998. Visión en conjunto*. En: "La reforma educacional chilena", Editorial Popular, Madrid.
- Hakkert, R (2001a) *Consecuencias del embarazo adolescente*, en Guzman, J. M; Contreras, J. M; Hakkert, R; y Falconier de Moyano, M (2001) *Diagnóstico de la Salud Sexual y Reproductiva de adolescentes en América Latina y el Caribe*, UNFPA, Enero, México.
- Hall, Stuart (Ed) (1997) *Representation. Cultural Representation and Signifying Practices*, SAGE Publications & The Open University, Great Britain.
- INJUV (2002) *Inclusión Social y Juventud: Educación y Trabajo*, Cuadernillo Temático Tercera Encuesta Nacional de la Juventud", MIDEPLAN – INJUV, Santiago de Chile.
- INJUV / FLACSO (2003) *Evaluación del diseño de políticas de empleo orientado a las y los jóvenes*, 2do Informe de Avance, Santiago de Chile.
- INJUV / Asesorías para el Desarrollo (2002) *Procesos de deserción en la Enseñanza Media. Factores Protectores y expulsores*, INJUV, Santiago de Chile.
- Irigoin y Vargas (2002) *Certificación de competencias. Del concepto a los sistemas*. En: "Boletín Técnico Interamericano de formación profesional N°12", CINTERFOR, Montevideo, Uruguay.
- Liotard, Jean-François (1985) *La condición posmoderna*, Editorial Gedisa, Madrid.
- Madrid, S y Mlynarz, D (2003) *Pertinencia sociocultural del Programa Chile Califica: una aproximación desde el mundo juvenil*, ponencia presentada en Seminario – Taller

- “Políticas de empleabilidad juvenil”, organizado por FLACSO Chile, Santiago 28 de Abril del 2003.
- Madrid, Sebastián & Salinas, V (2000) *La Reforma Curricular: un aproximación desde la oferta docente*, Serie Talleres de Titulación del Instituto de Sociología, P. Universidad Católica de Chile (mimeo).
- MIDEPLAN (2001): *La situación laboral e los jóvenes en Chile: 1996 – 2000*, Documento 22, en: <http://www.mideplan.cl>
- MIDEPLAN (2002) *Los niños y los adolescentes fuera del sistema escolar 2000*, Documento 17, en: <http://www.mideplan.cl>
- MINEDUC (2001) *Compendio de Información Estadística Educativa año 2000*, Santiago de Chile.
- MINEDUC (1998) *Buena Inserción Laboral tienen los Egresados de la ETP*, Departamento de Comunicaciones, en: <http://www.mineduc.cl/noticias/secs98/11/N1998112414180316920.html>
- Miranda, Martín (2003a) *Políticas de formación técnica e inserción laboral de jóvenes*, documento presentado en el Seminario – Taller “Políticas de empleabilidad juvenil”, FLACSO-Chile, Abril 2003 (mimeo).
- Miranda, Martín (2003b) *Transformaciones de la Educación técnico Profesional*, en: Cox, C (editor) “Políticas Educativas en el Cambio de Siglo. La Reforma el Sistema Educativo Chileno”, Editorial Universitaria, Santiago de Chile.
- Offe, Claus (1985) *Disorganised Capitalism*, Editorial Polity Press, Cambridge.
- Olavarría, J. (2001) *Invisibilidad y poder. Varones de Santiago de Chile*. En: “Varones e identidades de género. Investigaciones desde América Latina”, CES – Universidad Nacional de Colombia.
- Olavarría, J. y Parrini, R. (1999) *Los padres adolescentes/jóvenes*, UNICEF – FLACSO, Santiago de Chile.
- Rodríguez, E. (2001) *Juventud y desarrollo en América Latina: desafíos y prioridades en el comienzo de un nuevo siglo*. En: Pieck, E. (coord.) “Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social”, México. Ver: <http://www.cinterfor.org.uy/jovenes/doc/not/libro273/>
- Weiss, E. (2000) *La socialización escolar*, en: Revista Mexicana de Investigación Educativa, Julio – Diciembre, Vol 5, N° 10, pp. 355 a 370.