



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN
INSTITUTO DE ALTOS ESTUDIOS SOCIALES
MAESTRÍA EN SOCIOLOGÍA ECONÓMICA**

TESIS DE MAESTRÍA

**Representaciones sociales y
aspiraciones educativas y
ocupacionales de estudiantes de
distintas clases sociales en
Valparaíso, Chile: *desiguales
condiciones, similares aspiraciones***

**Autor: Javier Donoso Bravo
Directora: Dra. Florencia Jensen**

Agosto 2018

*Para todos aquellos estudiantes que – conscientes o no-
de su ventaja o desventaja social abogan por un Chile más justo*

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS	7
SIGLAS UTILIZADAS	8
AGRADECIMIENTOS	9
RESUMEN	10
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	14
1. 1. Planteamiento del problema	14
1. 2. Objetivos de investigación	19
1. 2. 1. Objetivo general	19
1. 2. 2. Objetivos específicos	19
1. 3. Relevancia de la investigación	20
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO	21
2. 1. Aproximaciones teóricas a la relación entre clases, educación y ocupación	21
2. 1. 1. Aspiraciones educacionales y ocupacionales limitadas	21
2. 1. 2. Bourdieu y el capital cultural	22
2. 1. 3. Nuevas aproximaciones: ¿hacia un ocaso de la cultura de clase?	23
2. 2. Antecedentes de la investigación	25
2. 2. 1. Las clases sociales desde la cultura	25
2. 2. 2. La educación y la ocupación como elementos significativos de la cultura de clases	27
2. 3. Marco conceptual	30
2. 3. 1. Posición social y <i>habitus de clase</i>	30
2. 3. 2. Hacia una integración conceptual entre <i>habitus</i> y representaciones sociales	32
2. 3. 3. La educación y el trabajo como constituyentes de la cultura	36
2. 3. 4. Las clases sociales y la cultura en el espacio social	39
2. 4. Metodología	47
2. 4. 1. Tipo de estudio	47
2. 4. 2. Unidad de análisis, muestreo y técnica	47
2. 4. 3. El trabajo de campo	49
2. 4. 4. Análisis de los datos	50
2. 4. 5. Condiciones éticas	51
CAPÍTULO III. SISTEMA EDUCACIONAL, ESTRATIFICACIÓN SOCIAL Y MERCADO OCUPACIONAL EN CHILE Y VALPARAÍSO	52
3. 1. Caracterización del sistema educativo básico y medio chileno	52
3. 2. Caracterización del sistema de educación superior chileno	57
3. 2. 1. Las instituciones de educación superior	57
3. 2. 2. La población estudiantil	59
3. 3. Datos socioeconómicos: empleo e ingresos en Chile	63
3. 4. Caracterización sociodemográfica, laboral y educativa de Valparaíso.	67
3. 4. 1. Datos generales	67
3. 4. 2. Situación educacional	69

CAPÍTULO IV. REPRESENTACIONES SOCIALES Y ASPIRACIONES EN TORNO A LA EDUCACIÓN Y EL MUNDO DEL TRABAJO DE ESTUDIANTES SECUNDARIOS DE DISTINTOS TIPOS DE COLEGIO Y CLASE SOCIAL	73
4. 1. Representaciones sociales y aspiraciones de estudiantes de clase baja	73
4. 1. 1. Representaciones en torno a la enseñanza media.....	73
4. 1. 2. Aspiraciones en torno a la educación superior	77
4. 1. 3. Las primeras aproximaciones al mundo del trabajo	82
4. 1. 4. Representaciones del trabajo técnico y profesional	85
4. 1. 5. Representaciones del mercado laboral	86
4. 1. 6. Aspiraciones ocupacionales	88
4. 2. Representaciones sociales y aspiraciones de estudiantes de colegios particulares subvencionados	91
4. 2. 1. Representaciones en torno a la enseñanza media.....	91
4. 2. 2. Aspiraciones en torno a la educación superior	94
4. 2. 3. Representaciones del trabajo técnico y profesional	100
4. 2. 4. Representaciones del mercado laboral	102
4. 2. 5. Aspiraciones ocupacionales	104
4. 3. Representaciones sociales y aspiraciones de estudiantes de clase alta	108
4. 3. 1. Representaciones en torno a la enseñanza media.....	108
4. 3. 2. Aspiraciones en torno a la educación superior	109
4. 3. 3. Representaciones del trabajo técnico y profesional	111
4. 3. 4. Representaciones del mercado laboral	113
4. 3. 5. Aspiraciones ocupacionales	115
CAPÍTULO V. LAS RELACIONES CULTURALES DE CLASE A PARTIR DE LA EDUCACIÓN Y LA OCUPACIÓN: DE LA ASIMILACIÓN CULTURAL A LA DISTINCIÓN SOCIAL	118
5. 1. La asimilación de la <i>cultura dominante</i> por parte de la clase baja ..	118
5. 2. La búsqueda de la distinción y el prestigio por parte de la clase media	124
5. 3. La subjetividad en la <i>cultura dominante</i>	129
CONCLUSIONES	133
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	137
ANEXOS	156

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Figura 1.	Composición subjetiva del <i>habitus</i>	36
Figura 2.	Composición del <i>habitus de clase</i>	42
Tabla 1.	Número de establecimientos educacionales y participación en el sistema por dependencia administrativa en Chile en 2015	54
Tabla 2.	Matrícula educación básica y media nacional según dependencia administrativa del colegio en el año 2015	54
Tabla 3.	Matrícula por tipo de colegio según decil del estatus socioeconómico familiar (distribución porcentual)	55
Tabla 4.	Resultados Simce de Comprensión de Lectura y Matemáticas según dependencia administrativa del establecimiento educacional año 2013	56
Figura 3.	Evolución de la matrícula en educación superior de pregrado según tipo de carrera	60
Figura 4.	Porcentaje de jóvenes entre 18 y 24 años en educación superior según decil, año 2011	60
Figura 5.	Resultados Prueba Selección Universitaria (PSU) según dependencia administrativa del colegio	61
Tabla 5.	Distribución socio-ocupacional de la población chilena para el año 2009	63
Tabla 6.	Ingresos del trabajo de acuerdo a años de duración de carrera (para quienes completaron su carrera)	64
Tabla 7.	Situación ocupacional de acuerdo a nivel educacional alcanzado	65
Tabla 8.	Población nacional, área metropolitana de Valparaíso y comuna de Valparaíso, años 2002 y 2012	67
Figura 6.	Distribución porcentual establecimientos educacionales según dependencia administrativa	70
Tabla 9.	Puntaje promedio PSU según dependencia administrativa del colegio, comuna de Valparaíso, 2013	71

SIGLAS UTILIZADAS

CAD: Corporación Administración Delegada
CFT: Centro de Formación Técnica
CNED: Consejo Nacional de Educación
CRUCH: Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas
DEMRE: Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional
EMTP: Educación Media Técnica Profesional
EMCH: Educación Media Científico Humanista
INE: Instituto Nacional de Estadísticas
IP: Instituto Profesional
ISCED: International Standard Classification of Education
MINEDUC: Ministerio de Educación
OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
PLADECO: Plan de Desarrollo Comunal
PSU: Prueba de Selección Universitaria
SENCE: Servicio Nacional de Capacitación y Empleo
SIMCE: Sistema de Medición de la Calidad de la Educación
SOFOFA: Sociedad de Fomento Fabril
UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

AGRADECIMIENTOS

En este prolongado tránsito que significó la realización de esta investigación quisiera agradecer especialmente a mis padres, Nelly y Fernando, quienes sin pedir ni exigir nada a cambio han sido permanentemente mis soportes. Faltará vida para agradecerles todo lo que me han entregado.

Al mismo tiempo quiero agradecer a mi hermano Andrés, cuyos consejos y recomendaciones han sido fundamentales para mi desarrollo en el campo de la investigación. También le agradezco por traer al mundo a los dos angelitos, Elena y Adela, que han iluminado este tiempo de nuestras vidas.

No puedo dejar de reconocer a mis tías Rosy y Carol, quienes a partir de sus distintas personalidades han contribuido significativamente a mi bienestar y crecimiento personal.

También quisiera dar las gracias a mi directora de tesis, Florencia Jensen, quien todo este tiempo, y a pesar de la distancia, ha estado siempre orientándome en esta compleja, pero a la vez, motivante labor que es la investigación social.

Muy importante ha sido este último tiempo Lorena Pérez, sin cuya ayuda, apoyo y motivación hubiera sido imposible perseverar en el campo de la investigación.

Por último, quisiera agradecer especialmente a los distintos actores de los colegios de Valparaíso (estudiantes, autoridades, profesores) sin cuya desinteresada ayuda este trabajo no podría haberse llevado a cabo.

RESUMEN

La presente investigación analizó las representaciones y aspiraciones educacionales y ocupacionales elaboradas por estudiantes secundarios pertenecientes a distintas clases sociales en la ciudad de Valparaíso, con el propósito de dar cuenta de aspectos subjetivos de la desigualdad en Chile. A partir de un enfoque cualitativo, se llevaron a cabo seis grupos focales en los tres tipos de colegios principales de la enseñanza secundaria, y representativos de las distintas clases sociales en Chile. Los hallazgos nos muestran que los estudiantes de todas las clases sociales aspiran a la universidad y a una ocupación profesional, aunque desde posiciones sociales que marcan diferencias en la elaboración del proyecto educativo-laboral. Se finaliza con un análisis y discusión de las relaciones culturales que se establecen entre las clases sociales.

Palabras clave: Clases sociales, representaciones sociales, aspiraciones educativas, aspiraciones ocupacionales, estudiantes secundarios

INTRODUCCIÓN

La estratificación en una sociedad depende de criterios distintos de acuerdo con la sociedad y etapa histórica que se vive. No hay un único criterio o condición universal que determine la forma en cómo se distribuirán las posiciones en la estructura social. Así, por ejemplo, en la época medieval eran principios *adscriptivos* (es decir, lo que somos en virtud de nuestro nacimiento) los que ubicaban a los individuos en una u otra posición social, actualmente los principios *adquisitivos* (es decir, lo que se consigue a lo largo de la vida) cumplirían un papel más importante.

Uno de estos principios es la educación. Probablemente no hubo otro momento en la historia donde la educación fuera tan importante como medio de movilidad social. El mercado de trabajo actualmente exige cada vez mayores credenciales para muchos puestos laborales, y por lo mismo, los individuos demandan cada vez más educación.

De esta manera, la educación se ha convertido en una herramienta fundamental para acceder a aquellos empleos con mayores retribuciones económicas, y por ende, a movilidad social ascendente. De este modo, se entiende que muchas familias prioricen la educación, y que la crianza de sus hijos consista en animarlos a conseguir buenos resultados escolares que los conduzcan en esa dirección.

Lo anterior podría darnos la idea de sociedades meritocráticas, donde no hace falta más que el esfuerzo individual para conseguir buenos resultados educacionales, ocupacionales y económicos. La sociedad premiaría de esta manera a aquellos individuos que a lo largo de su vida hayan demostrado méritos suficientes. Sin embargo, una extendida tradición sociológica ha desacreditado estas ideas meritocráticas e igualdad de oportunidades, y puesto de relieve que las desigualdades socioeconómicas existentes son

fundamentales a la hora de explicar los resultados escolares y, en consecuencia, la trayectoria y el destino social de los individuos.

De este modo, se ha demostrado que la educación funciona más como un mecanismo de reproducción de la estructura social por parte de las clases dominantes que de promoción de igualdad de oportunidades. En ese sentido, estas clases encuentran en la educación un recurso cultural que les permite mantener sus privilegios en la sociedad (Bourdieu, 2003).

En el caso de Chile, la alta desigualdad social existente se ha posicionado como un tema relevante en la agenda pública producto de su persistencia desde hace muchos años. En esa línea, la educación ha jugado un papel clave en la reproducción de estas diferencias socioeconómicas.

Las últimas décadas han sido testigos de un crecimiento inusitado del número de estudiantes en la educación superior, especialmente en las universidades, a las cuales una amplia capa de la clase media ha logrado acceder. No obstante, vastos sectores de clase baja aún permanecen totalmente al margen de esta posibilidad.

Las universidades emergen como una importante fuente de oportunidades sociales y económicas para los estudiantes y sus familias, mientras que los estudios técnicos han sido relegados e históricamente han estado asociados a la clase baja. Lo anterior ha contribuido a generar una distribución sociolaboral absolutamente dependiente de la estructura socioeconómica.

En la presente investigación hemos buscado indagar en este escenario a partir de las subjetividades de los individuos, concretamente, las representaciones y aspiraciones educacionales y ocupacionales de estudiantes secundarios de distinta clase social, con el fin de entender aspectos de la cultura de clase en Chile.

En el Capítulo I, planteamos el problema de investigación: por qué el tema

constituye una problemática de estudio, además de los objetivos y la relevancia de la investigación.

En el capítulo II, presentamos el marco teórico y metodológico de la investigación. Exponemos los antecedentes teóricos y empíricos, nuestro enfoque de estudio, así como los lineamientos metodológicos que nos guiaron.

En el capítulo III, presentamos el contexto histórico, social y educacional de Chile y Valparaíso, el cual nos permite enmarcar la investigación realizada.

En el capítulo IV, exponemos los primeros hallazgos de la investigación, esto es, las representaciones y aspiraciones educacionales y ocupacionales de los estudiantes secundarios pertenecientes a distintas clases sociales de la ciudad de Valparaíso.

En el capítulo V, presentamos un análisis de los hallazgos desde las relaciones culturales que se establecen entre las clases sociales. Finalizamos con las conclusiones de la investigación.

CAPÍTULO I. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1. 1. Planteamiento del problema

Desde hace varios años que Chile destaca no sólo como uno de los países más desiguales de América Latina, sino también a nivel mundial (Paredes & Chumacero, 2005; Larrañaga & Valenzuela, 2011). Según datos de la OECD (2015), Chile es el país con mayor desigualdad de ingresos dentro de las naciones miembro de la organización¹, situación de inequidad que se caracteriza por una alta concentración de la riqueza en los hogares de mayores ingresos, especialmente aquellos pertenecientes al 2% más alto de la estructura socioeconómica (Valenzuela & Duryea, 2011; INE, 2017).

Esta desigualdad se manifiesta también en la educación, la cual no sólo nos muestra la marcada segregación socioeconómica existente en el sistema escolar chileno, sino que al mismo tiempo actúa como reproductora de esta misma desigualdad (García Huidobro, 2007; Donoso y Arias, 2012; Muñoz, P. y Redondo, A., 2013). En la misma línea, la OCDE (2004) también ha calificado el sistema educacional chileno como *conscientemente dividido en clases sociales*, configurando lo que podría denominarse como 'ghettos socioeconómicos'.

Bourdieu y Passeron (1995) señalaban que de acuerdo con las características sociales que definen los puntos de partida de los niños de las diferentes clases sociales, es que se puede hablar de distinta probabilidad de destino para ellos. En el caso de Chile esto se ve a partir de la prueba SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) que se aplica a estudiantes de 4° y 8° año básico (primaria), y 2° año medio (secundaria) y que muestra que los resultados – y por ende, el logro académico - están fuertemente determinados por el nivel socioeconómico.

¹ De acuerdo con la misma publicación, desde mediados de la década del 2000 Chile ha disminuido en 1 punto la desigualdad de ingresos, avance que es insuficiente para que el país abandone el sitio de país más desigual de la OCDE. Comparada con la reducción de la desigualdad en otros países latinoamericanos como Perú, México y Brasil, la disminución observada en Chile es exigua.

En términos de educación superior, la situación general de Chile ha sido que los estudiantes de mayor nivel socioeconómico se orienten preferentemente hacia las universidades, sigan carreras profesionales y alcancen altas posiciones sociales. Por otro lado, aquellos de menor nivel socioeconómico, en caso de acceder a la educación superior, tienden a seguir carreras técnicas, las cuales en términos generales han otorgado una posición ocupacional y económica más desventajosa y también un menor estatus (Gaete y Morales, 2011; Quintela, 2013).

Sin embargo, este panorama de la educación superior y del mercado ocupacional comienza a mostrar algunos cambios, los cuales están en proceso y nos llevan a preguntarnos acerca de sus alcances a mediano y largo plazo.

Por un lado, un fenómeno que ha emergido últimamente con fuerza en la estructura ocupacional chilena –especialmente en la profesional - ha sido la “saturación de carreras”, esto es, el aumento en la cantidad de profesionales de un área que lleva a un desajuste en un determinado campo profesional producto de una oferta de trabajo que excede ampliamente a la demanda existente.²

En efecto, hacia la década de los '90 en Chile, se produce un fuerte aumento de la oferta en educación superior, con un explosivo aumento en la matrícula - sobretodo - universitaria. Este fenómeno ha llevado a la llamada “saturación” de algunos campos profesionales, y como consecuencia, a la disminución de los salarios y la empleabilidad en varios de éstos. De esta manera, actualmente varios profesionales se enfrentan a campos laborales deteriorados o se convierten en “cesantes ilustrados” (Délano, Niklander y Susacasa, 2007; Meller y Lara, 2010; Donoso, 2012).

² El sitio www.trabajando.com es el único que entrega datos regulares respecto a las condiciones de saturación de determinados mercados laborales para Chile. Complementariamente, existen algunos estudios que han estudiado la misma situación (Délano, Niklander, Susacasa, 2007; Meller y Lara, 2010; Donoso, 2012).

Un fenómeno que ha ido paralelo al anterior ha consistido en el mejoramiento significativo de las condiciones laborales de las ocupaciones técnicas, en especial de aquellas ligadas a la tecnología y el comercio, las cuales además de gozar de buenas proyecciones laborales en términos de empleabilidad, han superado en algunos casos a ocupaciones profesionales en términos de ingreso económico³. Esta situación es absolutamente inusitada respecto a lo que había sido históricamente el mercado ocupacional chileno, cuando las profesiones universitarias aseguraban seguridad, altos ingresos económicos y prestigio, y muestra cómo ha cambiado el país en términos de la estructura ocupacional.

Específicamente, la región de Valparaíso cuenta en la actualidad con una alta demanda de trabajadores de carácter técnico. Sin embargo, a pesar del mejoramiento de las condiciones que ha habido para éstos en el último tiempo –sobre todo en términos de remuneraciones y empleabilidad– el desbalance existente entre el contingente de técnicos y profesionales no ha disminuido sustancialmente y, para 2020 se prevé un déficit de más de 600 mil especialistas técnicos a nivel nacional⁴, lo que traería graves consecuencias para el funcionamiento de la economía chilena y regional⁵.

Estos cambios, aún en curso en la educación superior y el mundo laboral, nos plantean varios interrogantes relacionados con los efectos que éstos

³ Según datos del sitio www.mifuturo.cl (dependiente del Ministerio de Educación) el año 2016 la empleabilidad media de las carreras técnicas de nivel superior superaba a las universitarias (86,9% en comparación con 83,1%). Además, se observa un mayor emparejamiento respecto a los ingresos: expresado en dólares de 2016, los egresados de carreras de más altos ingresos de un CFT (USD 1.260) superaban el ingreso promedio de un egresado de IP (USD 1.022), mientras que los egresados de mayores ingresos de un IP (USD 1.772) estaban por sobre el ingreso promedio de los egresados de una universidad (USD 1.407). Estos datos nos muestran que si bien los egresados universitarios pueden alcanzar en promedio mayores ingresos económicos, técnicos y profesionales no universitarios también pueden alcanzar altos ingresos, situación que es absolutamente novedosa, especialmente para el caso de los primeros.

⁴ Según proyecciones realizadas por la Sociedad de Fomento Fabril (SOFOFA).

⁵ SENCE (Servicio Nacional de Capacitación y Empleo) y ASIVA (Asociación Gremial de Industriales de Valparaíso y Aconcagua) junto con manifestar su preocupación por esta situación para la región de Valparaíso, también han entregado evidencia que apoya este diagnóstico. En una encuesta realizada por esta última a 90 empresas de la región el año 2014, se encuentra un aumento considerable de la demanda por oficios técnicos para el período 2014-2018, en el cual destacan operador logístico, mantenedor industrial, instalador eléctrico, entre otros.

podieran tener sobre la estructura y movilidad social en Chile. ¿Se equilibrará el desbalance existente entre técnicos y profesionales? En ese sentido ¿Sectores medios o medio-altos accederán a estudios superiores técnicos? ¿Podría ocurrir una recomposición de la estructura social chilena?

En esta investigación nos propusimos explorar las subjetividades subyacentes a estos procesos sociales y culturales que hemos venido delineando a partir de las representaciones y aspiraciones educacionales y ocupacionales de distintas clases sociales, con el objetivo de comprender características subjetivas de la estructura social y desigualdad en Chile.

Indagamos en las representaciones y aspiraciones educativas y ocupacionales de estudiantes de 4° año de educación media (secundaria), quienes además de constituir las primeras generaciones que han vivido los cambios sociales, culturales y educacionales que Chile ha experimentado en el último tiempo, se encuentran en una posición expectante respecto a su futuro y, además, son portavoces y protagonistas de los valores, expectativas y proyectos de su clase.

La escasa literatura que se ha construido respecto a las representaciones, expectativas y proyecciones de estudiantes y/o sus familias respecto a la educación (Sepúlveda y Valdebenito, 2014), y sobre todo respecto al trabajo, hace relevante, por tanto, explorar estos fenómenos y así comprender aspectos poco estudiados de la estructura de clases en Chile.

Por otro lado, los estudios de estratificación y clases en Chile se han realizado fundamentalmente en Santiago, dejando al margen otras áreas urbanas significativas del país. En ese sentido, el presente estudio se centra en la ciudad de Valparaíso, la cual además de ser una comuna importante a nivel nacional en términos demográficos y urbanos, concentra una gran cantidad de instituciones de educación superior.

Nos preguntamos entonces ¿Cuáles son las representaciones y

aspiraciones educacionales y ocupacionales de estudiantes de 4° año de enseñanza media de distintas condiciones socioeconómicas, culturales y educativas en Valparaíso, Chile, en la actualidad?

1. 2. Objetivos de investigación

1. 2. 1. Objetivo general

Conocer y analizar las representaciones sociales, valores y aspiraciones respecto a la educación y el trabajo que elaboran los y las estudiantes de enseñanza media de condiciones socioeconómicas y culturales distintas en la ciudad de Valparaíso, con el fin de comprender aspectos subjetivos de la estratificación social en Chile entre 2016 y 2017.

1. 2. 2. Objetivos específicos

- Conocer las experiencias, representaciones sociales y aspiraciones educacionales que tienen los estudiantes de 4° año de enseñanza media (secundaria) pertenecientes a diferentes condiciones socioeconómicas y culturales en la ciudad de Valparaíso, Chile.
- Comprender las representaciones sociales y sentidas que le otorgan al trabajo los estudiantes de 4 ° año de enseñanza media pertenecientes a diferentes condiciones socioeconómicas y culturales en la ciudad de Valparaíso, Chile.
- Conocer y analizar las aspiraciones ocupacionales y vitales de los estudiantes de 4° año de enseñanza media de condiciones socioeconómicas y culturales distintas en la ciudad de Valparaíso, Chile.

1. 3. Relevancia de la investigación

La presente investigación ahonda en una de las temáticas que se ha posicionado fuertemente en la agenda pública de América Latina en el último tiempo, y que en Chile tiene una de sus expresiones más profundas: la desigualdad. Lo anterior ha llevado a que por lo menos en la última década se hayan sucedido una serie de estudios que exponen y explicitan las características de la desigualdad social en Chile.

Esta alta predominancia de la desigualdad convierte a Chile en terreno predilecto para su estudio desde diferentes aristas. Nuestro objetivo ha sido analizar las características subjetivas de las clases sociales a partir de las representaciones, valores y aspiraciones que las mismas elaboran en relación a la educación y el trabajo. Este componente cultural suele ser poco estudiado, pero creemos es fundamental para comprender la configuración de las clases más allá de indicadores y variables objetivas y estructurales.

En un contexto de alta desigualdad como es el caso de Chile, un estudio sociocultural de las clases se vuelve fundamental para una aproximación más completa y profunda a la realidad social chilena.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO

2. 1. Aproximaciones teóricas a la relación entre clases, educación y ocupación

En esta sección, presentamos el debate teórico que se ha dado a lo largo del tiempo respecto a la relación que establecen las distintas clases sociales con la educación y la ocupación.

2. 1. 1. Aspiraciones educacionales y ocupacionales limitadas

A mediados de la década del '60 algunos autores se preguntaron acerca de las causas de la subrepresentación de las clases bajas o populares tanto en la educación superior como en las ocupaciones calificadas. Éstos buscaban rebatir a aquellos que postulaban una relación directa entre clase social y coeficiente intelectual (IQ).

Hyman (1972) explicó entonces el menor acceso de la clase baja a posiciones educacionales y ocupacionales altas producto de sus limitadas aspiraciones derivadas de su falta de ambición social. En ese sentido, el autor caracterizaba a esta clase como fatalista, orientada al presente y con poca disposición a diferir la gratificación.

Mientras que los miembros de la clase media manifestarían una mayor inclinación hacia el logro educacional y ocupacional, la clase baja por su lado adoptaría una actitud menos favorable a éstos, imponiéndose a sí mismos una auto-barrera que terminaría por reproducir su condición en la estructura social.

En la misma línea, Sugarman (1967) señalaba que la propia experiencia de las clases bajas en ocupaciones manuales no les otorgaría perspectivas de

promoción y, por tanto, limitaría la construcción de planes a largo plazo. De esta manera, las diferencias en la naturaleza del trabajo tenderían a generar diferentes actitudes y visiones de vida.

En la misma perspectiva Willis (1988), a partir del estudio del caso de jóvenes de clase obrera en Inglaterra, concluyó que éstos construían una fuerte identidad de clase y masculinidad a partir de la “idealización” del trabajo manual y del desprecio al trabajo intelectual o de oficina. De esta manera, la temprana incorporación al trabajo manual los conducía indefectiblemente a la reproducción de su condición de clase.

En síntesis, estos trabajos establecen que la propia cultura de una clase es la que la limita o promueve los deseos de movilidad social. De modo que las clases bajas carecerían de las actitudes y aspiraciones de éxito social de las que sí gozarían la clase media y alta.

2. 1. 2. Bourdieu y el capital cultural

Desde la escuela francesa, Pierre Bourdieu (1995; 2003) fue el principal exponente del enfoque culturalista en el estudio de la relación entre las clases sociales y la educación y que se extendió al análisis más amplio de las ocupaciones y la estructura social.

A partir de su análisis del logro académico de estudiantes de diferentes clases sociales (Bourdieu y Passeron, 2003), el autor introdujo el concepto de *capital cultural* para explicar los desiguales resultados educacionales y, por ende, ocupacionales alcanzados por los miembros de las diferentes clases.

Para Bourdieu, los estudiantes de clase baja cuentan con un menor *capital cultural*, esto es, recursos, hábitos y disposiciones derivadas de una determinada posición social (Bourdieu, 1987) para enfrentar el medio educativo en comparación a la clase media y alta. Esto se traduce en un

menor rendimiento y logro académico por parte de los estudiantes de origen social bajo.

De este modo, existe una estructura social que distribuye las oportunidades de manera desigual para las diferentes clases sociales. Como resultado, los estudiantes de clase baja están fuertemente limitados para acceder a altos niveles educativos y ocupacionales, reproduciendo de esta manera la estructura social.

A partir de este enfoque, Bourdieu buscaba visibilizar la desigual distribución de las oportunidades de clase que quedaban ocultas para la *teoría del capital humano* (Becker, 1983), la cual sólo considera las capacidades y aptitudes individuales como responsables del logro académico y ocupacional.

Desde el punto de vista de Bourdieu, existen entonces condiciones objetivas relativas a la posición social de los individuos en la estructura social que condicionan sus disposiciones subjetivas a partir del capital cultural adquirido e incorporado. Este último es el que finalmente da forma a la relación que se establece entre las clases sociales con la educación, y también, el trabajo.

2. 1. 3. Nuevas aproximaciones: ¿hacia un ocaso de la cultura de clase?

En el actual contexto en el que los miembros de la clase baja han comenzado a acceder a la educación superior y a la universidad en mayor proporción que antes –aunque aún en menor medida que la clase media y alta- hay quienes postulan que las fronteras de clase se han difuminado, al menos en términos de expectativas y aspiraciones.

Por ejemplo, Sanchís (1988) señala que, en las sociedades posindustriales, especialmente en las aglomeraciones urbanas, la cultura de clase baja tiende a desaparecer en cuanto tal, y los valores y formas de vida asociadas al trabajo tenderían a asemejarse entre las distintas clases.

En ese sentido, no sólo la educación sería apreciada de forma similar por las distintas clases, sino que también valores denominados intrínsecos del trabajo tales como la realización personal o el gusto, que tradicionalmente se han asociado a la clase media y alta (Díaz, Godoy y Stecher, 2005), aparecen ahora en las subjetividades de la clase baja.

Esta tendencia hacia la equiparación entre los valores y creencias de las clases sociales respecto a la educación y la ocupación tiene una estrecha relación con los postulados de Inglehart (1997) respecto a que la sociedad actual estaría caracterizada por una cultura *postmaterialista*. En términos del trabajo, esto se traduce en que los valores instrumentales como el ingreso económico y la estabilidad laboral –asociados tradicionalmente a las sociedades industriales o modernas– han sido desplazados por aquellos valores de tipo espiritual como la realización personal.

Si bien de acuerdo con este enfoque las fronteras entre clases tenderían a difuminarse, esto sería sólo en cuanto a valores, creencias y actitudes, puesto que las limitaciones y obstáculos que impone la clase en términos objetivos, como por ejemplo para el logro, continuarían siendo determinantes.

En suma, a partir de los enfoques y perspectivas antes mencionados, se plantea un importante desafío teórico y empírico para comprender el papel que cumplen hoy las clases en relación a los valores, actitudes y aspiraciones educacionales y ocupacionales de los individuos.

2. 2. Antecedentes de la investigación

En ese apartado, presentamos una revisión de las investigaciones que se han hecho los últimos años en relación a la cultura de clases, la educación y el trabajo.

2. 2. 1. Las clases sociales desde la cultura

Las clases sociales se han estudiado a partir de cómo se estratifican socialmente sociedades, países y continentes (Portes & Hoffman, 2003; Leiulfsrud, H., Bison, I. & Solheim, E., 2010; Centro de Estudios del Cambio Social, 2011), lo que ha permitido una caracterización de la desigualdad social.

En Chile, un análisis clásico fue el que realizaron Torche y Wormald (2004), en el cual caracterizaron la estructura de clases chilena para principios del siglo XXI. Posteriormente, Ruiz & Boccardo (2011) desarrollaron un nuevo análisis de las clases en Chile.

En esa línea, la cultura emerge como uno de los aspectos a partir del cual pueden analizarse las clases sociales y así alcanzar cierta comprensión de la desigualdad más allá de los factores socioeconómicos.

Desde esta perspectiva, se ha estudiado la clase baja a través de los jóvenes y su constitución de subculturas del compromiso y aprendizajes más allá de la escuela (Stahl & Dale, 2013), prácticas de resistencia frente a la escuela capitalista (Kayahan Karakul, 2016), trayectorias de jóvenes de clase obrera (Alvis-Rizzo, Pac-Salas & Ventura de Pedro, 2015). También desde la masculinidad que construyen simbólicamente los hombres adultos a través de su participación en riñas (Hochstetler, Copes & Forsyth, 2014), las prácticas autoeducativas promovidas por las familias de clase

trabajadora (Vassallo, 2012), y las formas de resistencia de jóvenes marginalizados y madres adolescentes frente a las actitudes discriminatorias de la sociedad (Nayak & Kehily, 2014).

Las clases medias han sido analizadas culturalmente desde su promoción de la diversidad producto de su inserción *gentrificadora* en barrios (Tissot, 2014), las nuevas clases medias y sus prácticas de consumo (Mathur, 2010; Bookman, 2014; Chevalier, 2015), sus conductas morales en salud (Barbieri, Couto & Aith, 2017), la reproducción social a través del aprendizaje de herramientas cosmopolitas (Gilbertson, 2016), la maternidad y sus significados culturales (Shpakovskaya, 2015) y el control parental sobre los hijos (Karsten, 2015).

Por su lado, las clases altas han sido analizadas desde las formas distintivas de consumo y ostentación (Schimpfossli, 2014) y el origen social y posicionamiento en el campo artístico (Ljunggren, 2016).

El análisis cultural de la clase baja en Chile en los últimos años ha sido menos desarrollado que en períodos anteriores (Bustos, 2016), y se ha manifestado principalmente a partir de investigaciones de carácter comparativo interclase e internacional (Retamozo & Garrido, 2010; Gayo, Wortman, Méndez & Radakovich, 2011).

Por otro lado, ha habido un marcado auge de estudios respecto a las clases medias, en los cuales se ha discutido la pertinencia del concepto así como las características culturales, económicas y políticas de esta(s) clase(s) (Barozet & Fierro, 2011; Gayo, Teitelboim & Méndez, 2013), su configuración en los territorios (Mac-Clure, Barozet & Maturana, 2013), sus percepciones acerca de la élite (Mac-Clure, Barozet & Moya, 2015) y su relación con el endeudamiento (Marambio, 2013).

La clase alta ha gozado de un renovado interés a partir de su conceptualización como élites. En esa línea, podemos situar como punto de

partida el estudio de Thumala (2005) sobre las características religiosas de una fracción de la élite empresarial chilena. Posteriormente, las investigaciones se han centrado en las estrategias matrimoniales de la clase alta (Huneeus, 2010), la construcción del “pobre” desde una perspectiva moralista (Silva, 2015), así como también un foco en los colegios privados de élite a partir de la construcción de la masculinidad (Madrid, 2016), y sus visiones acerca de la homosexualidad (Astudillo Lizama, 2016).

2. 2. 2. La educación y la ocupación como elementos significativos de la cultura de clases

La educación determina en gran medida el logro ocupacional de los individuos y, de la misma manera, la posición que éstos ocuparán en la estructura social. Lo anterior provoca que las diferentes clases sociales se relacionen de distintas formas con la educación y la ocupación, lo que finalmente refleja la existencia de diferentes culturas de clase.

En esa línea, el estudio de la educación se ha enfocado en la estratificación en educación superior y su papel reproductor de la estructura de clases (Krüger, 2013; Weis & Cipollone, 2013; Triventi, 2013; Hassani & Ghasami, 2016; Marginson, 2016), cómo el estatus socioeconómico familiar explica el logro educacional (Reynolds & Johnson, 2011; Stull, 2013; Blanco, 2014; Erola, Jalonen & Lehti, 2016), así como también la relación entre el origen social y las experiencias y elecciones escolares (An, 2010; Fuentes, 2013; Gessaghi, 2013).

En relación a la ocupación, se han descubierto estrategias de regulación profesional como forma de cierre social y reproducción social (Ruggera & Barone, 2017), la movilización de contactos sociales diferentes según clase social para el acceso a empleos (Oesch & Von Ow, 2017), la relación del ingreso de los padres sobre el logro de sus hijos (Simiö, Martikainen & Kauppinen, 2016) y los efectos de la experiencia laboral estudiantil sobre empleos posteriores (Passaretta & Triventi, 2015)

En el caso de Chile, existe un nutrido grupo de estudios que analizan no sólo la diferenciación social que se refleja en la escuela sino también la reproducción que la misma opera: a través de los resultados académicos de estudiantes de enseñanza media (Farías & Carrasco, 2012; Mizala & Torche, 2012; Muñoz y Redondo, 2013), los factores socioeconómicos que influyen en la postulación y acceso a universidades (Canales, 2016; González, 2014) y la segregación en cuanto a redes y capital social, expectativas y credenciales simbólicas que entregan unos tipos de escuelas sobre otras (Puga, 2011).

A partir de lo anterior, constatamos que ha habido un desarrollo consistente en el estudio de la relación entre educación y logro ocupacional, y de éste con la posición social o de clase. Sin embargo, no se les ha prestado la misma atención a los aspectos subjetivos de clase relacionados con la educación y la ocupación.

Podemos destacar algunas investigaciones que se han hecho a este respecto en los últimos años: las clases bajas se han estudiado desde la expansión de sus aspiraciones educativas (Meo y Davenigno, 2010) las visiones de estudiantes y padres acerca de la experiencia como primera generación universitaria de los primeros (Rondini, 2016), las dificultades de adaptación académica y social de los estudiantes de clase baja y media en universidades de élite (Thiele & Gillespie, 2017), las visiones respecto de la educación en las clases medias (Skarpenes & Sakslind, 2010; Meo, 2013), las dinámicas de distinción de familias de clase media-alta y alta (Fuentes, 2013) y las elecciones escolares como estrategia de distinción por parte de padres de clase alta (Kosunen & Seppanen, 2015).

En Chile recién en los últimos años se ha puesto el foco en las subjetividades en relación con la educación y la ocupación según clase social. Respecto a lo primero, se han analizado las aspiraciones educacionales de estudiantes secundarios e identificado distintas

racionalidades de acuerdo con el origen social (Sepúlveda & Valdebenito, 2014) así como un reconocimiento desigual del apoyo familiar por parte de los estudiantes de acuerdo con el nivel socioeconómico (Sepúlveda, 2017).

Desde una perspectiva que no solo involucra la educación, sino que también la ocupación, Moraga (2013) indagó en las expectativas educacionales y ocupacionales de estudiantes secundarios de nivel socioeconómico medio-bajo y medio-alto. Y más recientemente, Ananías (2017) ha investigado cómo las estrategias y trayectorias laborales reflejan determinadas condiciones materiales y simbólicas de clase.

Nuestro interés es, por tanto, continuar esta emergente serie de estudios sobre clase social y cultura a partir de las subjetividades en torno a la educación y la ocupación. De esta manera, pretendemos conocer y comprender las creencias, disposiciones y valoraciones sociales respecto a estos elementos y su relación con las *culturas de clase*.

2. 3. Marco conceptual

En ese apartado, presentamos el esquema conceptual a partir del cual analizaremos el fenómeno de estudio.

2. 3. 1. Posición social y *habitus de clase*

El análisis y observación de las clases sociales que proponemos ahonda en la relación existente entre condiciones objetivas y disposiciones subjetivas, es decir, valores, creencias y actitudes sustentadas en una misma pertenencia grupal o colectiva.

Para Bourdieu (1989) el sistema de clases sociales es “el conjunto de agentes ocupando posiciones semejantes que, situados en condicionamientos semejantes y sometidos a condicionamientos semejantes, tienen todas las probabilidades de tener disposiciones e intereses similares, luego de producir prácticas similares y parecidas tomas de posición” (Bourdieu, 1989: 30).

Estos condicionamientos semejantes crean *habitus de clase*, esto es, un conjunto de disposiciones y percepciones que se fundan en estas posiciones similares en la estructura económica o productiva –interiorización de la situación objetiva, también le llama el autor (Bourdieu, 2013) – las cuales dan origen a creencias, actitudes, opiniones, relacionadas así íntimamente con la situación de clase.

El *habitus de clase*, por tanto, se sustenta sobre la base de que hay clase(s) de condiciones de existencia y condicionamientos similares. Sin embargo, esto no significa individuos iguales, sino que sistemas de disposiciones individuales como variantes estructurales de una socialización más o menos común que puede identificarse en cada individuo perteneciente a una determinada clase (Bourdieu, 1989).

En tal sentido, la clase social crea un universo simbólico originado en base a su propia cultura y que se manifiesta a través de creencias, representaciones y actitudes, expresando de esta manera toda una dimensión simbólica que se constituye a partir de la ubicación en la estructura social o situación de clase. Los *habitus de clase* se manifiestan entonces en este universo simbólico, el cual es también el espacio donde se establecen distintos tipos de relaciones subjetivas entre las clases.

Este universo simbólico es un campo como cualquier otro en donde los agentes se relacionan y despliegan un tipo particular de capital: el *capital simbólico*. Éste funciona como un recurso que integra los distintos capitales (económico, social y cultural) y que es reconocido o ejerce su fuerza en la medida que es percibido y evaluado por otros. Tal reconocimiento se da en base a una relación social, y es ahí donde esta propiedad (o capital) adquiere su fuerza simbólica para los agentes.

Este campo o sistemas simbólicos, señala Bourdieu (2002: 134), estarían:

...destinados, por la lógica de su funcionamiento como estructura de homologías y de oposiciones, o mejor, de separaciones diferenciales, a desempeñar una función social de asociación y de disociación y, más precisamente, a expresar las separaciones diferenciales que definen a la estructura de una sociedad como sistema de significaciones...

En suma, las clases sociales existen dos veces. En primer lugar, en una objetividad de primer orden, referida concretamente a propiedades materiales; y en segundo orden, en cuanto a representaciones subjetivas producidas por los agentes en relación con esta posición social, y que son expresión de este capital simbólico originado a partir de la estructura de clases.

Este capital simbólico encuentra una de sus manifestaciones a través de lo

que Bourdieu llama *estilos de vida*, y que no es otra cosa que una manifestación cultural de clase, o sea, *habitus de clase*. Así, determinadas propiedades -de acuerdo a la lógica de pertenencia y exclusión- crean diferencias de capital -entendido como la capacidad de apropiarse de bienes escasos y sus beneficios correspondientes- y, por lo tanto, *habitus de clase* distintos (Bourdieu, 2013).

De manera que el capital simbólico no se limita a las propiedades u objetos materiales, es decir, al capital económico cuantificable, sino que se amplía a todo aquello que pueda valorizarse o reconocerse, y que forma parte del mundo social representacional de los agentes, donde la *creencia relacional* produce la valoración de las cosas (Alonso, 2004).

En síntesis, este espacio o campo social define y marca las diferencias entre clases a nivel subjetivo, respecto a condiciones y relaciones simbólicas que señalan *distinciones* o *dominaciones culturales*, en cuanto “los sujetos sociales expresan y, al mismo tiempo, constituyen, para sí mismos y para los otros, su posición en la estructura social” (Bourdieu, 2002: 131).

2. 3. 2. Hacia una integración conceptual entre *habitus* y representaciones sociales

Las representaciones sociales son una formación subjetiva, en donde influyen fenómenos de la cultura, la ideología y la pertenencia estructural, así como elementos afectivos, cognitivos y simbólicos participan también en su constitución (Perera Pérez, 2003).

Asimismo, otra de las características importantes de las representaciones sociales, es que éstas designan un tipo de conocimiento específico: el saber de sentido común. Es decir, son un conocimiento socialmente elaborado y compartido con el cual interpretamos nuestro entorno y orientamos nuestra práctica social.

Las representaciones sociales permiten también tomas de postura en torno a unas inserciones en relaciones sociales específicas, y en ese sentido, organizan los principios simbólicos derivados de estas relaciones.

De esta manera, el contexto sociocultural es la base de constitución de las representaciones sociales (Ibáñez, 1988). Las condiciones históricas, económicas e ideológicas juegan un papel fundamental respecto al objeto de la representación, así como también al sujeto que la construye. En relación con esto último, es significativa la pertenencia de éstos a distintos grupos sociales, en términos de clase, género, etnia, etcétera.

Las representaciones sociales son también construidas a partir de los procesos de comunicación e interacción social, las conversaciones de la vida diaria, la recepción de los medios masivos (Pettracci y Kornblit, 2007); todos estos proporcionan un caudal incesante de informaciones para la constitución y reactualización permanente de las representaciones sociales.

Por otro lado, el concepto de *habitus* en Bourdieu busca superar la interminable disputa en torno a la dicotomía entre objetivismo y subjetivismo, al presentar un concepto que esclarece el proceso de internalización subjetiva por parte de los individuos de las condiciones objetivas de su existencia.

Para Bourdieu (1991: 88-9) el *habitus* es un:

Sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente reguladas y regulares sin ser el producto de la obediencia a reglas, y a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción

organizadora de un director de orquesta.

El *habitus* opera entonces como principio productor y organizador de representaciones, es decir, configurando y moldeando las creencias, visiones e imágenes que los individuos elaboran y ponen en escena en el campo social.

Este sistema de disposiciones subjetivas que es el *habitus* se interioriza a nivel de pensamiento, de estructuras mentales y cognitivas, a través de las cuales éste percibe la realidad social. En una línea similar, el *habitus* también opera en el mundo social a un nivel representacional, emocional y corporal, convirtiendo a los individuos en agentes que despliegan sus modos de representación en el campo social (Aedo Henríquez, 2015).

Las representaciones sociales participan no sólo de la visualización de la realidad (*pensamiento constituido*) sino también en la construcción de la realidad (*pensamiento constituyente*), y en ese doble proceso se ven atravesadas por la trama socioeconómica y el tejido relacional en que están inmersos los agentes (Ibáñez, 1988).

Desde este punto de vista, las representaciones sociales son una categoría que participa activamente en la configuración del *habitus* en virtud de un hecho clave: su naturaleza simbólica. Piñero (2012) señala que las representaciones otorgan a los individuos los códigos de interpretación de la realidad con los cuales le dan el significado que les permite su asimilación, y de esa manera, se integran a la posición social acorde a su esquema de pensamiento.

Así, las representaciones sociales realizan funciones cognitivas y simbólicas que contribuyen a la comprensión de las regularidades que resultan de las condicionantes sociales, a modo de ajuste de las expectativas de carácter subjetivo a la posición objetiva.

De acuerdo con la misma autora, los mecanismos de objetivación y anclaje – propios de la representación social- permiten la articulación de las estructuras objetivas y los esquemas de pensamiento en torno a las representaciones sociales. Ambos mecanismos contribuyen a hacer asimilables para los sujetos informaciones e imágenes que están a un nivel abstracto y les permiten integrarlo en su conocimiento concreto, de modo que las cosas se vuelven naturales para éste, en un proceso en el cual el sistema de códigos sociales llega a formar parte de sus representaciones.

Los procesos de objetivación y anclaje, por tanto, posibilitan la existencia de representaciones diferenciadas según la pertenencia a distintos grupos sociales, a partir de que las mismas son reflejo de distintas condiciones sociales, es decir, condiciones de clase.

De esta forma, podemos postular la homologación entre las representaciones sociales y el *habitus*, en virtud de que este último es en el que se instalan las diferenciaciones sociales a partir de las distintas condiciones de existencia, y que se reflejan a través de las representaciones sociales.

El *habitus* hace carne las distintas condiciones objetivas de existencia, tanto a través de las prácticas como de las representaciones sociales de los agentes, que son diferentes precisamente en base a estas condiciones, y que son reconocidas objetivamente como naturales por los agentes, haciendo que éstos construyan una identidad propia ajena a otros, y donde las representaciones de grupo juegan un papel significativo.

De esta manera, el *habitus* se compondría de la siguiente manera:

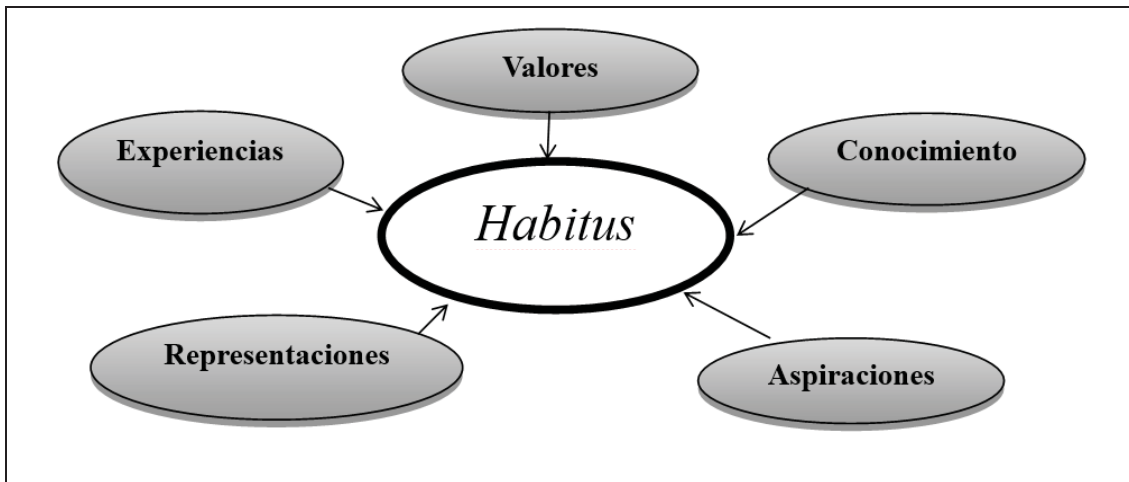


Figura 1. Composición subjetiva del *habitus*

En síntesis, las representaciones sociales forman parte del *habitus*, y se posicionan como un elemento que juega un papel determinante en la conformación de éste, en cuanto constituyen las lentes a través de las cuales los agentes lo construyen (Piñero, 2012).

2. 3. 3. La educación y el trabajo como constituyentes de la cultura

La educación y el trabajo tienen una estrecha relación en la medida que el nivel o calificación educativa lograda por un individuo, determinará en gran medida la ocupación a la que pueda acceder, o lo que es lo mismo, su lugar en la división social del trabajo. Además del logro ocupacional, el logro educacional determinará también su posición en la estructura social.

Tal como lo demostraron ampliamente Bourdieu y Passeron (2003), la educación forma parte de la cultura en la medida que la relación que los individuos establecen con ella, refleja visiones y creencias de mundo diferentes según el origen social, lo cual al mismo tiempo nos permite comprender el modo cómo se configuran las “culturas de clase” (Kerbo, 2003). La educación opera también como una base cultural para la formación de los grupos, especialmente de aquellos que luchan por conformar sus posiciones profesionales y sus carreras (Collins, 1989).

En relación con el trabajo, convenimos con Ardila (1986) en concebirlo como una actividad intrínsecamente humana y social, es decir, como una *subcultura*. Esto quiere decir que el trabajo –entendido como actividad humana- comprende normas e intenciones, exigencias sociales y costumbres que le dan forma y sentido en la sociedad. Esto significa que no existe una concepción universal del trabajo, sino que distintas conceptualizaciones de acuerdo con determinadas etapas históricas, sociedades o grupos⁶.

Históricamente, las características del trabajo se han ido transformando producto de la incesante complejización y especialización que apreciamos a partir de la división social del trabajo. Junto a estos cambios materiales, también han ocurrido cambios relativos a la concepción y valoración del trabajo por parte de las distintas culturas y sociedades a través del tiempo (Bencomo E, 2008).

El trabajo es un hecho social que representa al hombre, y de ese modo, es una expresión de cultura, así como una actividad organizada y colectiva, fuente de identidad y reconocimiento social (Márquez, Friemel & Rouquette, 2005). Como aspecto fundamental de la cultura, en torno al trabajo se expresan diversas visiones, tomas de posición y valores sociales: qué trabajo hacer, por qué trabajar, cómo hacerlo, etcétera, las cuales son diferentes de acuerdo con raza, clase y nivel educacional (Guppy y Goyder, 1984).

De acuerdo con Blanch (1986), el trabajo sigue siendo apreciado como un valor de primer orden, un signo de identidad característico, el eje vertebrador de creencias, actitudes y opiniones fundamentales. Más específicamente, los jóvenes conceden al trabajo un alto valor, por lo cual para ellos el empleo debe tener un gran atractivo. En tal sentido, el trabajo continúa representando algo más que una simple fuente de financiamiento de la

⁶ Como tan claramente lo presentó Max Weber al analizar la ética del trabajo en la religión protestante en la Europa occidental de los siglos XVIII Y XIX.

existencia, un valor más que instrumental.

Estas subjetividades en torno al trabajo en las sociedades occidentales demuestran que hay una estrecha asociación entre éste y el reconocimiento social, prestigio o legitimidad (Nakao y Treas, 1991; Zurita, 1999). Lo anterior se refiere a valoraciones que hacen los individuos respecto a la sociedad y su ordenamiento, es decir, la ocupación y su relación con el prestigio y la legitimidad revela su sentido cultural en cuanto diferencia a los individuos no sólo en términos “materiales” sino que también simbólicos (Bourdieu, 2001).

Otra visión acerca de las valoraciones en torno al trabajo la entrega Inglehart (1997), quien señala que en las sociedades actuales el trabajo tiende a ser experimentado a partir de sus dimensiones postmaterialistas. Esto quiere decir que se busca una satisfacción a partir de factores intrínsecos de éste tales como la autorrealización, la participación en el trabajo, etcétera, y no a partir de sus características extrínsecas como serían el salario y la seguridad laboral. De este modo, el trabajo se constituye como un elemento de gran centralidad en nuestras sociedades a partir de las nuevas necesidades humanas que buscaríamos satisfacer a partir de éste.

Todo lo anterior nos permite situar al trabajo como un elemento constitutivo de la *cultura de clase*, en cuanto que éste no sólo determina el ingreso y la posición social de un individuo o grupo social, sino que también llevaría a la emergencia de subjetividades en torno al trabajo asociadas a la condición de clase.

Díaz, Godoy y Stecher (2005) señalan que a medida que se desciende en la escala ocupacional y, por ende, en la estructura de clase, los individuos disponen de menores recursos materiales y simbólicos. No obstante, el trabajo se habría posicionado como una fuente de reconocimiento y valoración social en general.

Lo anterior nos lleva a postular que, si bien continuarían existiendo

diferencias de clase respecto a la valoración y actitud frente al trabajo, éstas ya no serían tan marcadas como antes.

La educación y el trabajo tienen entonces una relación fundamental en la medida que la primera cumple el papel de distribuir las posiciones laborales y sociales de acuerdo con las *credenciales* que entrega, ejerciendo de esta forma un importante papel de control cultural (Collins, 1989). Además, en torno a ambos emerge un mundo subjetivo de carácter simbólico que refleja y nos muestra dimensiones de la cultura, en nuestro caso, de la *cultura de clase*.

2. 3. 4. Las clases sociales y la cultura en el espacio social

Las clases sociales no sólo se definen en términos económicos, sino que también, en términos culturales. Los valores, creencias y actitudes de las clases no sólo reflejan la cultura de éstas, también expresan las relaciones que se dan entre las mismas en el espacio social, entregándonos una visión amplia de cómo se configura subjetivamente este espacio.

2. 3. 4. 1. Cultura, familia y clases

Condiciones de existencia diferentes producen unos *habitus de clase* diferentes, esto es, esquemas de percepción y de apreciación que se expresan en sistemas diferenciales de valores, creencias y aspiraciones, y que se aplican a los dominios más diversos de la práctica social (Bourdieu, 1988). En ese sentido, la educación y el trabajo corresponden a dos de estos dominios en los cuales se manifiestan estos *habitus de clase*.

El capital cultural corresponde al potencial o recursos adquiridos de la cultura intelectual y medio familiar. Éste se presenta de tres formas: objetivado (bienes culturales), institucionalizado (credenciales educativas) e incorporado (disposiciones simbólicas) (Bourdieu, 1987). Este último tipo de capital cultural corresponde al *habitus*, el que, de acuerdo con la posición

objetiva del agente en el espacio social, representa el *habitus* de las distintas clases.

En general, la clase baja posee un capital cultural inferior, el cual se observa sobre todo a partir del incorporado, construido a partir de la trayectoria social de los individuos. Producto de su origen y menor exposición social y familiar a la cultura educativa –en comparación con las demás clases- los estudiantes de clase baja se hallan en desventaja respecto a la adquisición de esta cultura y, por ende, a las disposiciones intelectuales, cognitivas y simbólicas cruciales para el logro educativo, entre las que se encuentra especialmente la valoración y aspiración educacional.

En esa línea, Keller y Zavalloni (1964) sostienen que la desventaja de la clase baja en términos de aspiraciones educacionales y ocupacionales -más allá del logro- tiene que ver principalmente con una mayor *distancia social* de esta clase respecto a una determinada meta, es decir, hay una mayor dificultad para ésta de cumplir las metas de acuerdo con las posibilidades que le otorga su posición social.

Retomando a Bourdieu (2003), la cercanía con algunas prácticas culturales sólo puede ser producida por una influencia familiar específica, la cual sea capaz de transmitir esta cultura a las nuevas generaciones. En este sentido, el medio familiar y social de la clase baja está menos provisto para preparar a sus miembros en estas prácticas y/o manifestaciones consideradas legítimas y valiosas dentro de la sociedad, tales como la cultura académica.

Esta desventaja social de la clase baja respecto a la cultura académica se impone entonces como una realidad objetiva, sin embargo, en la medida que la percepción de ésta es parcial e incompleta, sus miembros pueden elaborar reivindicaciones educacionales difusas que reflejan una vivencia más o menos irreal de esta desventaja y las posibilidades concretas que les permite (Bourdieu, 2003).

Por otro lado, la clase media –más allá de su posición objetiva en la estructura social- ha sido analizada a partir de sus características subjetivas (Bledstein, 1976): tienden a auto-considerarse las portadoras de la meritocracia, lo que las lleva a asumir que quienes se esfuerzan más tengan más (Zilveti, 2016); o que el logro sea visto como producto del mérito y la voluntad propia, desestimando la influencia de los condicionamientos sociales (Frei, 2016), lo que se traduce en una mayor propensión a la confianza y voluntad de ascenso social.

De esta manera, la educación se constituye en un valor fundamental en la medida que representa un vehículo privilegiado para la movilidad y ascenso social que aspira la clase media (Alonso, Martín Criado y Moreno Pestaña, 2004), y para lo cual están mejor posicionadas que la clase baja. Así, las primeras se involucran en grandes inversiones educacionales que puedan hacer cumplir sus altas aspiraciones de movilidad social (Ball, 2003).

De esta forma, en pos de mantener su capital cultural, social y económico, la clase media se embarca en estrategias para reproducir, consolidar y mejorar su posición en la estructura social a través de la educación como herramienta fundamental. A partir de lo anterior, éstas manifiestan actitudes y visiones favorables no sólo hacia la educación superior, sino que también respecto a ocupaciones de prestigio como proveedoras del capital simbólico relevante en términos de estatus social.

Por su parte, la clase alta es la que cuenta con el mayor volumen de capital cultural, social y económico en el espacio social. Esto le permite contar con recursos culturales y simbólicos fundamentales para la efectividad de sus estrategias de reproducción social (Bourdieu, 1988).

Uno de los medios cruciales a través de los cuales logra este cometido es el logro educativo, el cual posteriormente se convierte también en logro ocupacional y social. Producto de que la cultura educativa es su propia cultura, la clase alta está mejor preparada para alcanzar el éxito académico

que ellos mismos ven como fruto de su talento y mérito individual –tal como lo suele hacer también la clase media- y no como producto de una herencia de clase (Bourdieu, 2003). Lo anterior lleva a invisibilizar las desiguales posesiones de capital que son fundamentales para comprender las distintas trayectorias y destinos sociales mediados, en este caso, por la cultura.

Estos recursos culturales no sólo son fundamentales para el logro escolar y social, sino que también como signos de clase. En ese sentido, la universidad y una ocupación de prestigio se constituyen en valores predominantes y fundamentales para la clase alta en cuanto al peso simbólico distintivo que portan (Bourdieu, 1988; Van Zanten, 2009)

En suma, el concepto de *habitus de clase* es central, y a él se asocian una serie de otros conceptos, que dan forma a nuestro marco de referencia⁷.

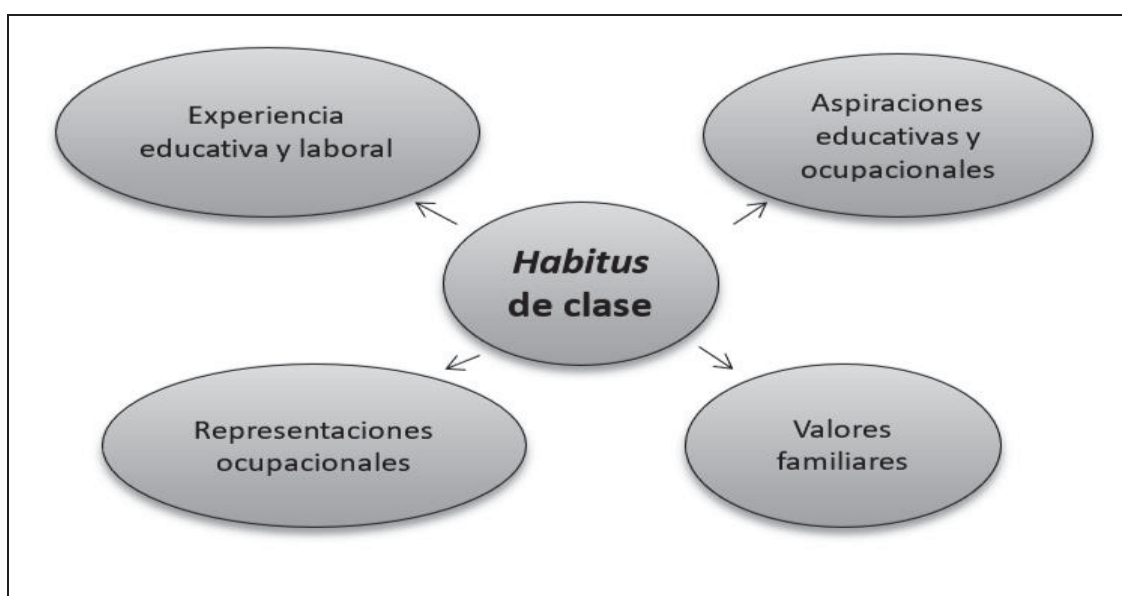


Figura 2. Composición del *habitus de clase*

⁷ De acuerdo a este marco se elaboró el guión-temático que orientó los *focus group* con los estudiantes. Para revisarlo, acudir al anexo.

2. 3. 4. 2. Imposición de la *cultura dominante* y distinción social

En su libro “La Distinción” (1988), Bourdieu realiza un amplio y profundo análisis de la *cultura* como capital, y al mismo tiempo, instrumento de dominación simbólica en el espacio social, a través de la puesta en escena de bienes materiales y simbólicos de acuerdo con las reglas, significados y valores impuestos por una determinada clase.

Las relaciones de clase son relaciones de conflicto o disputa, y se comprenden en base a tres aspectos centrales: 1) Éstas no son sólo relaciones económicas, sino que surgen en tanto que relaciones de poder y sentido subordinadas a su *disposición* en *los campos* y al *capital simbólico* 2) El análisis de las relaciones simbólicas revela los mecanismos que posibilitan la transformación de las relaciones de clase 3) Los agentes no tienen necesariamente conciencia de sus prácticas.

El *habitus de clase* comprende el conjunto de significados, atributos de estilo, modos de pensar y tipos de inclinación, que el individuo hereda de su familia y que son producto de un determinado origen de clase. Estos *habitus* diferenciados por clase son aplicables a los dominios más variados de la práctica cultural (Bourdieu, 1988).

En esa línea, tanto la educación como el trabajo constituyen ámbitos de la cultura a partir de los cuales se expresan los *habitus de clase*. Estos expresan en el espacio social las disposiciones cognitivas y representacionales, así como las prácticas sociales, que conforman el mundo de los *estilos de vida*. Éstos reflejan:

el balance, en un momento dado, de las luchas simbólicas que tienen como apuesta **la imposición del estilo de vida legítimo** y que encuentra una realización ejemplar en las luchas por el monopolio de los **emblemas de la “clase”**, bienes de lujo, bienes de cultura legítima o modo de apropiación

legítima de esos bienes (Bourdieu, 1988: 247)⁸.

Estos bienes culturales legítimos no son apropiados a partir de gustos, actitudes o preferencias de naturaleza individual, sino que en relación a determinadas condiciones sociales, entre las cuales juegan un papel fundamental el rol del sistema educativo, de las profesiones, las relaciones de poder, etcétera.

En este sistema de relaciones de poder es que la clase alta logra establecer sus creencias, valores y prácticas como la *cultura legítima o dominante* a través de la cual ejerce un dominio simbólico hacia las demás clases, las cuales asimilan e interiorizan esta cultura instaurada por la clase dominante. Esta *cultura dominante* define lo distinguido y lo vulgar, lo feo y lo bello, lo deseable y lo no deseable, oposiciones que las clases subalternas incorporan y asimilan (Bourdieu, 1988).

De acuerdo con Saidel (2009), las relaciones jerárquicas de la sociedad crean una dominación simbólica a través de la atribución de valor a determinados objetos y modos de uso de estos en detrimento de otros. En el contexto de estas relaciones, la clase alta –en virtud de su mayor posesión de capital cultural y económico– marca diferencias a partir de formas y hacer simbólicos propios de ésta, y que expresan su condición de clase.

Los valores relacionados con la educación, especialmente el alto valor y significado otorgado a la universidad forman parte de este desarrollo e imposición de la *cultura dominante*. El conocimiento desarrollado en las universidades encarna sobre todo el capital cultural de la clase alta, y así es cómo la *cultura dominante* se traspasa de manera diferencial a la clase media y baja (Giroux, 1985).

Por otro lado, el conocimiento de tipo manual –en oposición al teórico o

⁸ La negrita me pertenece

intelectual- no goza de un alto *estatus* en relación a la *cultura dominante*, en la medida que se corresponde con un tipo de ocupación tradicionalmente asociado a la clase baja y, por ende, alejado de la cultura promovida por la clase alta y media, las cuales se inclinan por las ocupaciones profesionales. De esta manera, el papel fundamental de la escuela –como institución que representa la *cultura dominante*- es valorizar el trabajo intelectual y descalificar el trabajo manual (Giroux, 1985).

Al mismo tiempo que establece la *cultura dominante*, la clase alta busca distanciarse de las demás clases sociales. La distinción se refiere a la diferenciación que se origina a partir de una posición privilegiada en el espacio social y que, al ser resultado de una determinada clase de condiciones de existencia, unifica a todos los que son producto de condiciones similares, pero distinguiéndolos de todos los demás (Bourdieu, 1988). Las diferencias objetivas entonces son convertidas en distinciones reconocidas en y a través de representaciones que los agentes forman y realizan de ellas.

A partir de la noción de *habitus* se explica entonces el *enclasmiento de los campos* y la representación del mundo social que se juega en los mismos y a partir de la cual los agentes, de acuerdo con la capacidad de influencia que les entrega su posición y relaciones, definen y construyen su identidad social a partir de la diferencia.

La clase alta es la que lleva adelante las prácticas de distinción, las cuales ejercen una poderosa influencia sobre la clase media, en la medida que existe una homología entre el espacio de ambas clases, producto de que se basan en los mismos principios. De ahí se deriva que la clase media busque distinguirse de las clases bajas o populares:

Las clases dominadas sólo intervienen a título de punto de referencia pasivo, de contraste, en las luchas simbólicas por la apropiación de las propiedades distintivas que confieren su fisonomía a los diferentes estilos de vida, y sobre

todo en las luchas por la definición de las propiedades que merecen ser apropiadas y del modo de apropiación legítima (Bourdieu, 1988: 55).

Por otro lado, la clase alta -aunque también la media -elabora mecanismos y estrategias de distinción social que le posibilitan- especialmente a la clase alta- conservar en el tiempo no sólo las distancias económicas, sino que también las distancias simbólicas, las que son tan importantes como las anteriores en la diferenciación de clase en el espacio social (Saidel, 2009).

La educación y el trabajo funcionan precisamente con estos fines simbólicos. En ese sentido, a medida que la universidad y las ocupaciones profesionales se van haciendo cada vez más accesibles a las demás clases, la clase alta debe buscar nuevas formas o configuraciones educativas y laborales que los distinga como clase, por ejemplo, la consecución de títulos magistrales, doctorales o posdoctorales en la carrera por la distinción en el mercado académico, pero también en algunos segmentos del laboral en sentido amplio (Saidel, 2009)⁹.

Esta relación entre la asimilación cultural y la distinción social es la que nos interesó explorar a partir de las representaciones, valores y aspiraciones educativas y ocupacionales que construyen estudiantes pertenecientes a las distintas clases sociales de la ciudad de Valparaíso. En ese sentido, los estudiantes actuaron como portavoces de las visiones y valores de la familia, la cual les provee un marco de referencia para sus aspiraciones, siempre mediadas por la clase (Ball, 2003).

⁹ De todos modos, en el mercado laboral los miembros de la clase alta tienen marcadas ventajas en comparación a los miembros de las otras clases a igual titulación: cuentan con contactos sociales que les posibilitan acceder más fácil y fluidamente a un mejor empleo o su misma trayectoria escolar (por ejemplo, haber estudiado en un colegio de élite) les otorga una ventaja simbólica en este mercado laboral.

2. 4. Metodología

2. 4. 1. Tipo de estudio

Esta investigación adoptó un enfoque cualitativo, para aproximarnos a aspectos subjetivos de los individuos, especialmente a los sentidos y perspectivas que éstos construyen respecto a sus experiencias sociales (Taylor y Bogdan, 1987).

A partir de este enfoque, elaboramos una estrategia metodológica que se centra en los relatos y narraciones de los individuos. Esto nos permitió alcanzar esos ámbitos subjetivos del proceso de construcción de sentidos (Blanco, 2011), establecer relaciones entre los que narran y el sentido que otorgan a sus experiencias, y también entre los que narran y los otros.

Dicha estrategia metodológica nos permitió reconstruir las representaciones sociales de los individuos, y a partir de ahí, aprehender sus visiones de mundo. De esta manera, accedemos a los universos simbólicos de los estudiantes como resultado de la construcción intersubjetiva de la realidad social que se da a partir de la pertenencia a distintas clases sociales.

A partir de la naturaleza de la investigación cualitativa, nos planteamos un diseño emergente con las características que Quintana (2006) asume para este tipo de enfoque: apertura, flexibilidad, sensibilidad estratégica y referencialidad. Esta estrategia nos permitió ajustar aspectos teóricos, metodológicos y analíticos, a partir del encuentro con la realidad empírica abordada.

2. 4. 2. Unidad de análisis, muestreo y técnica

El universo comprendió los estudiantes de 4° año de enseñanza media

(último año de secundaria), el cual marca el fin de la enseñanza obligatoria y, por tanto, los y las estudiantes se enfrentan al fin de un ciclo que representa al mismo tiempo un momento de decisiones significativas.

Nos interesan los estudiantes en la medida que su posición expectante respecto al futuro los constituye en representantes y portavoces relevantes de los pensamientos, valores y aspiraciones familiares, mediadas por la clase social.

Se realizó un muestreo de casos homogéneos (Patton en Quintana, 2006) a partir del cual se distribuyó a los colegios según dependencia administrativa. Esto nos permitió alcanzar homogeneidad interna y heterogeneidad *entre* los establecimientos educacionales, y de esta manera, captar a partir de la dependencia del colegio, la pertenencia a una determinada clase social.¹⁰

La técnica de recolección de datos fue el *focus group*. Esta técnica de naturaleza grupal nos permitió conocer los discursos que elaboran los estudiantes, los cuales nos permitieron reconstruir los significados y sentidos que éstos le otorgan a su realidad educativa y social, la cual representa, al mismo tiempo, una experiencia de clase (Mella, 2000).

La técnica fue aplicada por el investigador, con la ayuda de un *guión temático*, cuya función fue la de orientar la discusión hacia los temas que, de acuerdo con los objetivos de la investigación, eran relevantes.

Se llevaron a cabo seis *focus group*, entre marzo y diciembre de 2016, los cuales –buscando guardar una relativa representatividad en relación a los colegios existentes en la comuna- se distribuyeron de la siguiente manera:¹¹

- Colegio particular privado (1)

¹⁰ Con algunos matices, la división de los colegios chilenos según tipo o dependencia administrativa en colegios particulares privados, particulares subvencionados y municipales representa también la clase a la que pertenecen los estudiantes, esto es, clase alta, clase media y clase baja, respectivamente, tal como se estableció en la problemática.

¹¹ En el siguiente capítulo se explicitan las características del sistema de enseñanza secundaria y sus instituciones educativas.

- Colegio particular subvencionado (2)
- Colegio municipal (3)

En los *focus group* participaron estudiantes de 4° año de enseñanza media (secundaria), los cuales contaron con un número de entre 6 a 8 alumnos con representación mixta en términos de género.

2. 4. 3. El trabajo de campo

El trabajo de campo se realizó entre marzo y diciembre de 2016. Fue un proceso lento en la medida que requería de varias etapas para llevarse a cabo:

- 1) Solicitud de entrevista con autoridad del establecimiento educacional;
- 2) Entrevista con la autoridad escolar;
- 3) Autorización y establecimiento de fecha de actividad;
- 4) Realización de la actividad (*focus group*).

El proceso no fue del todo expedito, puesto que surgieron algunas dificultades y obstáculos que obligaron a replantear la estrategia metodológica.

La primera dificultad que surgió fue cierta rigidez del horario de los estudiantes en el colegio, lo que hacía complicado encontrar un espacio para la realización de los *focus group*. Sin embargo, a partir de la movilización de algunos contactos, sumado a la buena disposición de algunas autoridades, la técnica se pudo aplicar en los colegios municipales y particulares subvencionados prácticamente sin ningún problema.

Sin dudas, la mayor dificultad del trabajo de campo apareció al momento de intentar acceder a los colegios particulares pagados. Estos colegios se mostraron bastante reacios a la participación de sus estudiantes en la investigación, cerrando la puerta a la realización de la actividad.

Una puerta de entrada a un colegio particular pagado fue una orientadora, a la cual se le explicó la investigación, y gracias a sus gestiones fue posible obtener la autorización de las autoridades del colegio para la realización de un *focus group* con estudiantes de 4° medio del colegio.

Sin embargo, con posterioridad, se planteó la posibilidad de realizar un segundo *focus group* en el mismo colegio, pero esta vez los resultados fueron negativos.

Ante estas dificultades del trabajo de campo, apelamos a la reconversión creativa y atrevida frente a los imponderables de la investigación que plantea Bassi (2014). En esa línea, y ante la necesidad de conocer más apreciaciones de estudiantes de colegios particulares pagados, que permitieran dar punto final al trabajo de campo, se tomó la decisión de acudir a Preuniversitarios¹², donde se realizaron algunas entrevistas semi-estructuradas a estudiantes que se encontraban cursando el 4° medio en este tipo de colegios.

De esta forma, se sortearon los obstáculos que permanentemente se enfrentó con este tipo de colegios, y pudimos recabar la información cualitativa faltante que, aunque no fue de carácter grupal, sí permitió complementar el grueso de los datos que ya habíamos recabado.

2. 4. 4. Análisis de los datos

En la investigación cualitativa, y producto de su carácter flexible, el proceso de análisis comienza desde los primeros momentos del trabajo de campo, y puede conducir a la reformulación de etapas del diseño (Maxwell en Sautú, Boniolo, Dalle y Elbert, 2005). En esta investigación se reformularon elementos teóricos, metodológicos y prácticos que permitieron focalizar de manera más adecuada la problemática.

¹² Los Preuniversitarios son instituciones privadas pagas que preparan a los estudiantes para la rendición de la Prueba de Selección Universitaria (PSU).

Más allá del proceso de pre-análisis antes señalado, un análisis más acabado y sistemático se llevó a cabo a partir de un análisis de contenido cualitativo (Cáceres, 2003). Este tipo de análisis busca ‘temas’ que puedan emerger desde el corpus del texto a analizar de un modo flexible, esto es, tanto en base a indicadores y guías pre-establecidos como patrones que puedan surgir desde el propio análisis.

2. 4. 5. Condiciones éticas

A todos los colegios se les presentó un certificado del Instituto de Alto Estudios Sociales (IDAES) firmado por la directora de la Maestría en Sociología Económica que garantizaba que los *focus group* correspondían a una actividad de investigación en el marco de la realización de una tesis de maestría.

Respecto a la participación de los y las estudiantes, ésta fue absolutamente voluntaria, informándoseles antes de iniciar cada *focus group* acerca de la voluntariedad y confidencialidad respecto a su participación en éstos. Asimismo, se les pidió su autorización para que los encuentros fueran grabados.

El anonimato de los colegios participantes también quedó absolutamente garantizado.

En síntesis, en este capítulo hemos revisado las discusiones teóricas, conceptos y aspectos metodológicos que enmarcan el abordaje de la problemática de la cultura de clases en relación a la ocupación y el trabajo. En el próximo capítulo revisaremos datos sociales, educativos y ocupacionales que nos permiten contextualizar la problemática en relación a Chile y Valparaíso.

CAPÍTULO III. SISTEMA EDUCACIONAL, ESTRATIFICACIÓN SOCIAL Y MERCADO OCUPACIONAL EN CHILE Y VALPARAÍSO

En este capítulo se presentan las características del sistema educacional básico, medio y superior en Chile, datos socioeconómicos y ocupacionales y una descripción del contexto de la ciudad de Valparaíso.

3. 1. Caracterización del sistema educativo básico y medio chileno

El sistema educativo básico y medio chileno (primaria y secundaria, respectivamente) adquirió su configuración actual a partir de la reforma educativa planificada, diseñada e implementada a partir de 1981 por la dictadura militar de Augusto Pinochet Ugarte.

Esta reforma trajo consigo la descentralización de la educación pública, traspasando la administración de los colegios públicos desde el Ministerio de Educación a las Municipalidades (gobiernos comunales). Asimismo, se permitió la creación de colegios particulares subvencionados, lo cuales eran administrados por un sostenedor privado pero recibían subsidio del Estado.

El sistema de financiamiento tanto para colegios municipales y particulares subvencionados consistió en un subsidio a la demanda a través de la cual el Estado otorgaba financiamiento de acuerdo al promedio de asistencia de alumnos al mes. Los colegios particulares tradicionales mantuvieron su funcionamiento previo a la reforma, con autonomía financiera y apegándose a criterios generales impuestos por el Ministerio de Educación¹³.

A partir de la reforma quedaron establecidos cuatro tipos de colegios de

¹³ Para profundizar acerca de la reforma educativa de 1981, se sugiere la lectura de Moreno-Doña y Gamboa (2014). Dictadura Chile y Sistema Escolar: A otros dieron de verdad esa cosa llamada educación. *Educar em Revista, Curitiba*, Brasil, n. 51, p. 51-66, jan/mar.

enseñanza básica y media¹⁴ de acuerdo a su dependencia administrativa y fuente de financiamiento¹⁵:

1) Colegios municipales: instituciones educativas administradas por las Municipalidades (gobiernos comunales) que se financian en parte a través de estos mismos y también a través de recursos que entrega el Estado a partir de subvenciones sujetas a cantidad y asistencia de alumnos a clases.

2) Colegios particulares subvencionados: instituciones educativas administradas por agentes privados (sostenedores) que reciben parte de su financiamiento a través de subvenciones estatales –equivalentes a las de los colegios municipales- y el restante por medio de las propias familias y/o apoderados de los estudiantes. Este último mecanismo se denomina copago.

3) Colegios particulares pagados: instituciones educativas privadas que se autofinancian, a través del pago de aranceles costeados por las propias familias y/o apoderados de los estudiantes.

4) Colegios de corporaciones de administración delegada: instituciones educativas administradas por corporaciones y fundaciones sin fines de lucro (ligadas a organizaciones empresariales y productivas) que reciben una subvención estatal al igual que los colegios municipales y particulares subvencionados.

De acuerdo a dependencia administrativa, en Chile existen entonces cuatro tipos de colegios. Sin embargo, tal como se aprecia en el cuadro N° 1, los colegios dependientes de Corporaciones de Administración Delegada (CAD) tienen una participación ínfima en el sistema.

¹⁴ Cabe aclarar que para todos los efectos nos referimos a colegios regulares, es decir, no se consideran ni colegios especiales (para niños y jóvenes con necesidades especiales) ni colegios para adultos.

¹⁵ Cabe consignar que actualmente se encuentra en proceso una reforma educacional que podría tener efectos sobre la configuración de esta estructura del sistema escolar chileno.

Tabla 1.

Número de establecimientos educacionales y participación en el sistema por dependencia administrativa en Chile en 2015.

Dependencia administrativa colegio	Número de establecimientos	Participación porcentual
Municipal	5.729	47%
Particular subvencionado	5.310	44%
Particular pagado	809	6,7%
Corporación administración delegada	118	0,9%

Fuente: Elaboración propia en base a datos del MINEDUC (2016)

De los 118 establecimientos de Corporación de Administración Delegada (CAD) en el país, sólo uno funciona en la comuna de Valparaíso. Esta escasa presencia nos revela la poca significancia en la comuna y, por ende, la exclusión de este tipo de colegios para este estudio.

En cuanto a la matrícula de estudiantes de enseñanza básica y media para 2015 (último año disponible) según dependencia administrativa del establecimiento, ésta se distribuye como sigue.

Tabla 2.

Matrícula educación básica y media nacional según dependencia administrativa del colegio en el año 2015.

Dependencia administrativa	Matrícula
Municipal (público)	38%
Particular subvencionado	53%
Particular pagado	8,1%

Fuente: Elaboración propia en base a datos del MINEDUC (2016)

Como se aprecia en las tablas anteriores los colegios municipales y

particulares subvencionados concentran la mayoría de los establecimientos y estudiantes de enseñanza básica y media, mientras que los colegios particulares tienen una minoría.

La distribución de los estudiantes según dependencia administrativa del establecimiento no es, sin embargo, azarosa. Cada tipo de colegio atiende a poblaciones estudiantiles de distinto nivel socioeconómico, tal como puede observarse en la siguiente tabla.

Tabla 3.

Matrícula por tipo de colegio según decil del estatus socioeconómico familiar (distribución porcentual)

SES familiar decil	Municipal	Particular subvencionado	Particular privado
1	14,5	5,7	0,0
2	14,7	5,4	0,0
3	13,1	7,5	0,1
4	12,8	7,9	0,2
5	11,3	9,9	0,4
6	10,9	10,5	0,5
7	8,4	13,7	0,9
8	7,0	15,1	3,9
9	5,3	15,8	13,1
10	1,9	8,5	80,8
TOTAL	100,0	100,0	100,0

Fuente: Torche y Mizala (2012)

Los datos indican la característica principal del sistema educativo chileno: la segregación. Esto es, la existencia de una considerable distribución de clase en los establecimientos educacionales de acuerdo al tipo o dependencia administrativa de estos: los más pobres se concentran en el sistema público o municipal, los sectores medios fundamentalmente en los particulares

subvencionados y los sectores altos en los colegios particulares pagados.

Esta segregación social del sistema educativo chileno no se observa solo respecto al tipo de establecimiento, sino también, y fundamentalmente, en los resultados obtenidos en la prueba Simce. Dicha instancia de evaluación se aplica todos los años a todos los y las estudiantes de 4° básico, 8° básico y 2° medio en diferentes áreas del conocimiento¹⁶.

Tabla 4.

Resultados Simce de Comprensión de Lectura y Matemáticas según dependencia administrativa del establecimiento educacional año 2013.

Dependencia administrativa	Comprensión de lectura	Matemática
	Puntaje promedio	Puntaje promedio
Municipal	239	242
Particular subvencionado	259	274
Particular pagado	296	337

Fuente: Agencia Calidad de la Educación (2015)

A partir de los datos presentados en el cuadro 4 se advierte la distribución desigual que tiene el puntaje promedio de la prueba Simce de acuerdo con la dependencia administrativa del colegio. De acuerdo con las características sociales de los tipos de establecimientos educacionales, se observa que existe una estratificación social del logro escolar en el sistema educativo básico y medio: estudiantes pertenecientes a niveles socioeconómicos altos alcanzan mejores rendimientos que aquellos de nivel socioeconómico bajo¹⁷.

¹⁶ El Simce o Sistema de Medición de la Calidad de la Educación es un conjunto de exámenes de carácter nacional que mide los logros de aprendizaje de los estudiantes chilenos desde 1988. A partir de 2012 la Agencia de la Calidad de la Educación está a cargo de administrar los exámenes a estudiantes de 4° básico, 8° básico y 2° medio en las áreas de Comprensión de Lectura, Matemática, Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

¹⁷ Si bien es clara esta estructuración del puntaje promedio Simce según la dependencia administrativa del establecimiento, cabe señalar que existen matices si cruzamos estos datos con el grupo socioeconómico de los estudiantes, donde se encuentra una mayor equiparación entre los resultados de los colegios municipales y particulares subvencionados. Para más detalles consultar

3. 2. Caracterización del sistema de educación superior chileno

En este apartado, describimos el sistema de enseñanza superior de Chile a partir de las instituciones que lo componen y la cantidad de estudiantes que la cursan

3. 2. 1. Las instituciones de educación superior

La educación superior o post secundaria en Chile comienza después de los doce años de enseñanza obligatoria que corresponden a la educación básica y media.

Este sistema se compone de tres tipos de instituciones formativas¹⁸:

1. *Centros de Formación Técnica* (CFTs): instituciones que ofrecen programas técnicos (ISCED 5B)¹⁹ de entre 2 y 2.5 años de estudio. Son entidades de carácter privado y puede ser con o sin fines de lucro.
2. *Institutos Profesionales* (IPs): instituciones que otorgan grados profesionales o técnicos, pero no pueden ofrecer carreras profesionales que requieren licenciatura antes del grado profesional. Generalmente estos institutos ofrecen programas profesionales de cuatro años a nivel 5A, aunque también varios 5B. Todas estas entidades son privadas, autónomas y –al igual que los CFT's – pueden ser con o sin fines de lucro.
3. *Universidades*: únicas instituciones de educación superior que pueden dictar carreras profesionales que requieren grado académico (licenciatura)²⁰

Torche y Mizala (2012).

¹⁸ Actualmente se encuentra en proceso de discusión y trámite legislativo una reforma a la educación superior que presentó el gobierno de Michelle Bachelet (2014-2018), el cual plantea algunos cambios respecto a las instituciones de educación superior. Sin embargo, producto del propio debate legislativo no podemos saber aún cuáles serán exactamente los cambios en el sistema.

¹⁹ Niveles educacionales establecidos por el International Standard Classification of Education (ISCED) de la UNESCO.

²⁰ Estas carreras son: derecho, arquitectura, bioquímica, ingeniería agrónoma, ingeniería civil,

para ser completadas. Al mismo tiempo, pueden ofrecer carreras profesionales sin grado académico y carreras técnicas. También son las únicas instituciones facultadas para otorgar postgrados tales como magíster y doctorados.

Las universidades chilenas pueden ser agrupadas u ordenadas de diferentes formas, sin embargo, la división más usual suele ser entre:

a) *Universidades Tradicionales*: creadas antes de la reforma de 1981 y entre las que se encuentran universidades estatales y privadas que reciben parte de su financiamiento directamente del Estado²¹.

b) *Universidades Privadas*: instituciones universitarias de derecho privado creadas a partir de 1980²².

Ambos tipos de universidades –tradicionales y públicas- pueden otorgar los mismos títulos profesionales y grados académicos, se enfocan en carreras de primer grado tipo A (ISCED 5A)²³ conducentes a una licenciatura, que duran generalmente 5 años y que otorgan calificaciones y destrezas necesarias para proseguir estudios para una formación más avanzada (postítulos, magíster y doctorados).

Cabe consignar que desde el año 2006 entró en vigencia un sistema de acreditación al que se someten voluntariamente las instituciones de educación superior con el fin de obtener una certificación de la calidad tanto

ingeniería comercial, ingeniería forestal, medicina, veterinaria, odontología, psicología, pedagogía y química y farmacia.

²¹ A pesar de que algunas fueron creadas por el Estado y otras son privadas (religiosas y masónicas), estas universidades tienen un origen común que se identifica a partir de su carácter de fin público. De ahí se entiende que todas hayan tenido un importante apoyo estatal desde su nacimiento y hasta la época de la dictadura militar. Actualmente se organizan en un organismo colegiado compuesto por los rectores de cada universidad en el Consejo de Rectores (CRUCH).

²² Estas universidades también constituyen un variopinto conjunto de instituciones: confesionales, internacionales, ligadas a partidos políticos, etcétera. Varias de éstas han desaparecido con el tiempo por diversos problemas (sobre todo financieros) aunque también han nacido nuevas.

²³ Clasificación Internacional Normalizada de la Educación de la UNESCO

de sus procesos internos como de sus resultados²⁴. Este proceso es fundamental para los estudiantes de educación superior en la medida que sólo quienes cursan alguna carrera en instituciones acreditadas pueden acceder a financiamiento estatal o recursos que cuenten con garantía del Estado.

3. 2. 2. La población estudiantil

Para el año 2016 la matrícula total de pregrado en el sistema de educación superior chileno alcanzaba los 1.161.222 estudiantes, lo que equivale aproximadamente al 7% de la población total del país²⁵.

Según tipo de titulación del programa, la matrícula en carreras técnicas de nivel superior fue de 353.636 estudiantes, en carreras profesionales sin licenciatura 227.052 y en carreras profesionales con licenciatura fue de 550.774.

En la figura que se presenta a continuación, vemos la evolución de la matrícula de educación superior de acuerdo al tipo de titulación del programa formativo.

²⁴ Este proceso lo lleva a cabo la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) a través de dos formas: 1) La Acreditación Institucional, la cual certifica el cumplimiento del proyecto y el funcionamiento de los procesos internos y 2) la Acreditación de Carreras, la cual certifica éstas en función del cumplimiento de sus propósitos y criterios académicos. La CNA puede acreditar por un período que va de 1 a 7 años.

²⁵ De acuerdo a cifras preliminares del Censo 2017, la población chilena llega a 17.373.831 personas.

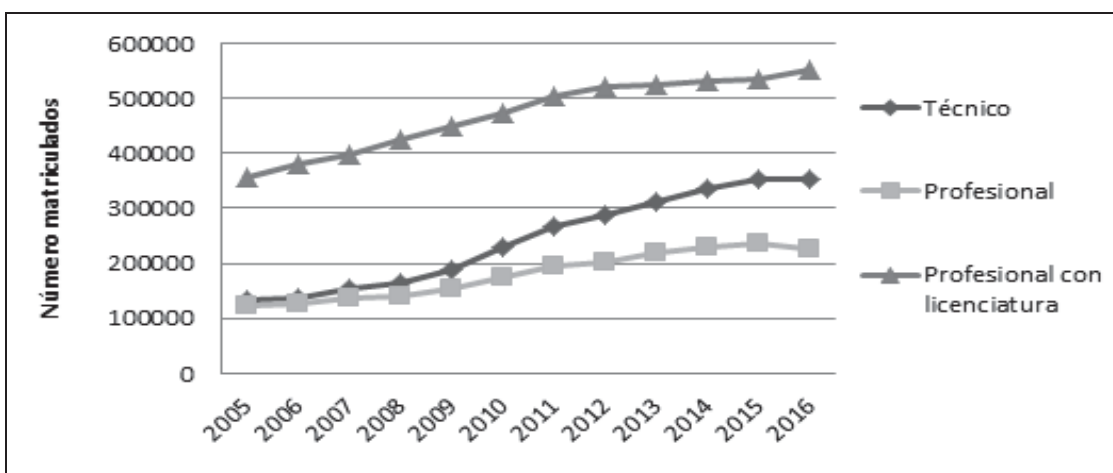


Figura 3. Evolución de la matrícula en educación superior de pregrado según tipo de carrera. Elaboración propia en base a datos del CNED (2017)

En esta figura advertimos que si bien las carreras profesionales (con o sin licenciatura) han sido preponderantes y han tenido un crecimiento sostenido a lo largo de diez años, las carreras técnicas de nivel superior, por su lado, han ido en aumento, especialmente desde el año 2010.

En cuanto a la distribución social de la matrícula, en el gráfico siguiente se observa cómo la cobertura se eleva a medida que avanzamos hacia los deciles de más altos de ingresos.

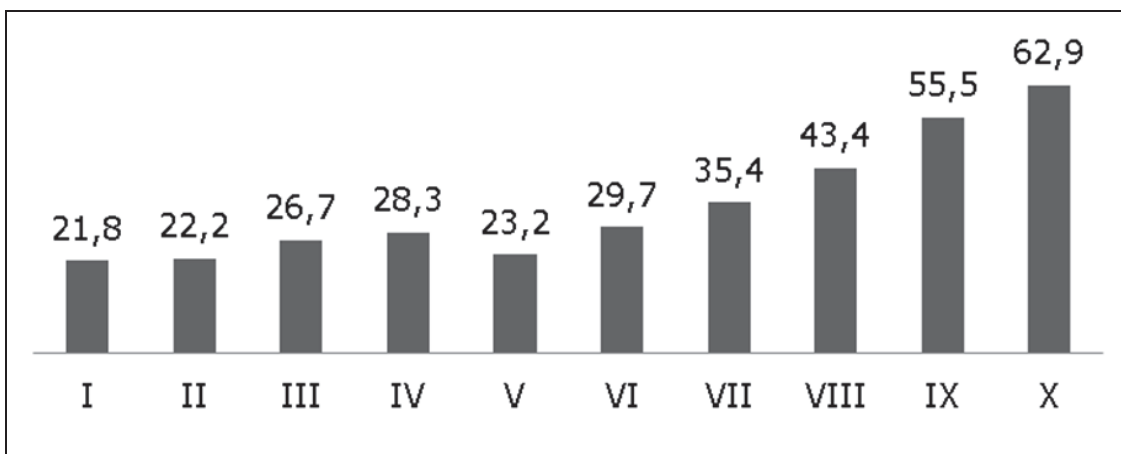


Figura 4. Porcentaje de jóvenes entre 18 y 24 años en educación superior según decil, año 2011. Elaboración propia en base a datos MINEDUC (2012).

La figura 4 nos muestra que los jóvenes pertenecientes al 10% de los

hogares más ricos participan casi tres veces más en la educación superior que los jóvenes pertenecientes al 10% de los hogares más pobres. En los cinco primeros deciles (menor nivel socioeconómico) la tasa de participación se mantiene o aumenta en un rango de hasta cinco puntos porcentuales, mientras que en los últimos cinco deciles (mayor nivel socioeconómico) ésta sube a un ritmo mayor.

Dentro del sistema de educación superior, el acceso a las universidades tradicionales está mediado por la Prueba de Selección Universitaria (PSU).

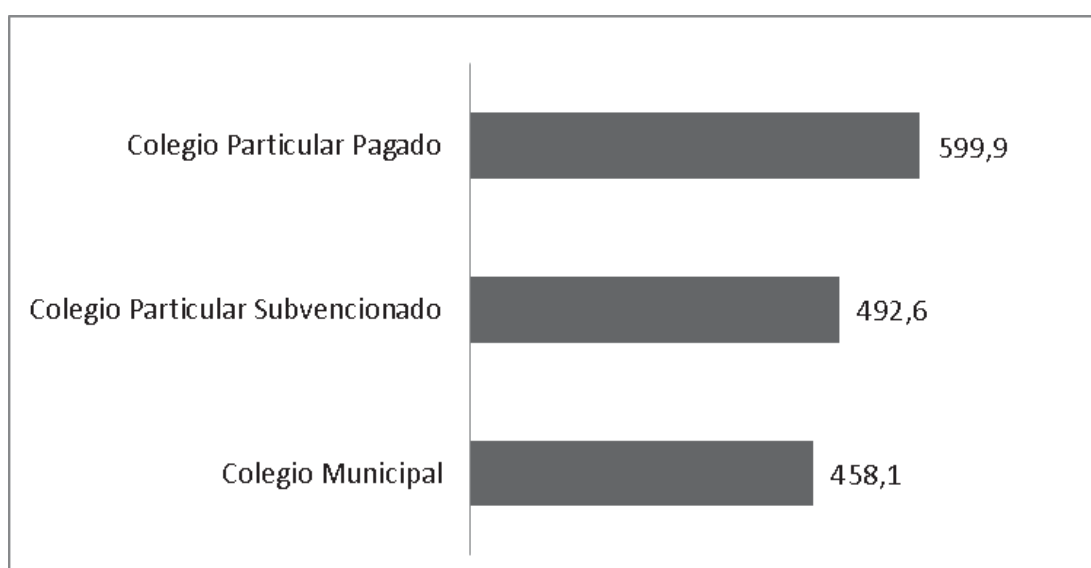


Figura 5. Resultados PSU según dependencia administrativa del colegio (DEMRE, 2017)

Como se aprecia en el gráfico 5, el puntaje promedio en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) de los estudiantes de colegios particulares pagados es significativamente más alto que los demás, lo que se traduce en una mayor presencia de estos estudiantes en las universidades tradicionales.

Esto tiene efectos sobre la estratificación social en la medida que estas universidades son más selectivas, y por lo mismo, gozan de mayor prestigio que otras. Además, quienes acceden a las universidades tradicionales

pueden obtener muchos más beneficios estudiantiles (becas y créditos universitarios) que sus pares de universidades privadas, institutos profesionales y centros de formación técnica.²⁶

²⁶ Actualmente se encuentra en proceso de aplicación una reforma gubernamental que establece la gratuidad para estudiantes pertenecientes a los primeros 5 deciles que ingresen a alguna institución de educación superior acreditada. No obstante lo anterior, quienes acceden a universidades tradicionales pueden acceder a mayores beneficios estudiantiles.

3. 3. Datos socioeconómicos: empleo e ingresos en Chile

En este apartado nos interesa exponer algunos datos socioeconómicos y laborales de Chile que nos permitan dar cuenta de la situación del país a este respecto.

En la siguiente tabla vemos la distribución socio-ocupacional realizada por Ruiz y Boccardo (2015) para Chile.

Tabla 5.

Distribución socio-ocupacional de la población chilena para el año 2009

Categoría socio-ocupacional	Porcentaje
Empresarios no agrícolas	2,2%
Empresarios agrícolas	0,4%
Sectores medios asalariados	29,7%
Sectores medios independientes	7,4%
Artesanado tradicional	4,9%
Clase obrera minera	0,5%
Clase obrera industrial y de la construcción	10,1%
Clase obrera del comercio y los servicios	15,9%
Asalariados agrícolas	5,9%
Campesinado y colonos pobres	4,2%
Resto PEA agrícola	0,1%
Grupos marginales	10,1%
Cesantes y BTPV	8,6%
Resto	0,1%

Fuente: Ruiz y Boccardo (2015)

A partir de la tabla anterior observamos que a Chile lo caracterizaría una marcada presencia de la clase media con casi un 40% de participación en la estructura social (a partir de los sectores medios asalariados e independientes). Mientras que la clase obrera representaría alrededor de un 30% de la misma²⁷.

Los datos dan cuenta de que una certificación en educación superior eleva los ingresos económicos sustancialmente en comparación con aquellos que como máximo cuentan con educación media o secundaria completa. El ingreso promedio y mediano prácticamente se triplica con la posesión de un título profesional respecto al de quienes sólo han completado la enseñanza media, ya sea científico-humanista o técnica-profesional.

Tabla 6.

Ingresos del trabajo de acuerdo a años de duración de carrera (para quienes completaron su carrera)

Años duración carrera	Promedio (USD)	Mediana (USD)
1 año	-	-
2 años	1269	841
3 años	1371	906
4 años	1704	1140
5 años	2153	1449
6 años	3396	2265
7 años	3916	2544

Fuente: MINEDUC (2012)

A partir de los datos, observamos una relación directa entre los años de duración de una carrera y el nivel de ingreso económico, la cual se

²⁷ Debido a la falta de datos para cotejar las comparaciones son complejas. Por ejemplo, la clase obrera minera tradicionalmente en Chile ha tenido grandes beneficios económicos y sociales que podrían posicionarla incluso sobre los sectores medios asalariados. Tampoco contamos con información acerca de la situación socioeconómica del grupo artesano y asalariados agrícolas.

intensifica cuando se trata de carreras de seis años o más.

El nivel educacional alcanzado también se relaciona con la empleabilidad, tal como observamos en la siguiente tabla.

Tabla 7.

Situación ocupacional de acuerdo a nivel educacional alcanzado.

Nivel educacional	Ocupado	Desocupado	Inactivo
Sin educación formal	19,9%	2,3%	77,9%
Básica incompleta	40,4%	2,3%	57,4%
Básica completa	50,7%	3,4%	45,9%
EMCH incompleta	55,1%	4,7%	40,2%
EMTP incompleta	53,1%	7,7%	39,2%
EMCH completa	62,4%	5,1%	32,5%
EMTP completa	68,7%	7,1%	24,1%
Superior o profesional incompleta	67,9%	7,0%	25,1%
Superior o profesional completa	78,9%	4,0%	17,1%

Fuente: MINEDUC (2012)

Un mayor nivel educacional no sólo se traduce en mayores ingresos económicos, sino que también entrega ventajas en el mercado laboral en la medida que otorga mayores niveles de empleabilidad para quienes cuentan con un título de nivel superior o profesional²⁸.

En términos generales, contar con educación superior completa –técnica o profesional- resulta en una situación socio-ocupacional y económica mejor en comparación con quienes han alcanzado un menor nivel educacional. Sin embargo, la situación en el campo laboral para aquellos formados en niveles superiores no es homogénea, ni menos ideal.

²⁸ Cabe consignar el hecho de que quienes cuentan con educación media técnico-profesional completa tienen una mayor empleabilidad tanto respecto a aquellos con educación media científico-humanista completa como superior incompleto.

Según datos de una encuesta realizada a una muestra de más de cuatro mil profesionales por parte del sitio *trabajando.com* en 2015, un 56% de éstos señaló que no se encontraba trabajando en lo que había estudiado. Por otro lado, un sondeo realizado a más de mil personas por *Adecco Professionals* en 2016 refrendó estos resultados, encontrando que un 60% de los profesionales pasaba por la misma situación.

Las causas principales refieren a las mejores perspectivas económicas en otras áreas y la falta de oportunidades en el ámbito donde se formaron los profesionales. De manera que, una gran parte de éstos debe reconvertirse e insertarse laboralmente –momentánea o definitivamente- en áreas que no se relacionan con lo que estudiaron.

Esta situación se debe en buena medida al aumento tanto de las instituciones de educación superior como de los matriculados en las últimas dos décadas, y que el mercado laboral no ha logrado absorber a gran parte de los profesionales que han egresado. Esto tiene como consecuencia directa un alto porcentaje de “cesantes ilustrados”, el cual podríamos caracterizar como un fenómeno emergente en Chile²⁹.

²⁹ Datos acerca del mercado laboral para los técnicos en perspectiva comparada con los profesionales han sido desarrollados en la problemática, y nos permiten visualizar cómo ha cambiado este mercado para aquellos que cuentan con formación de nivel superior.

3. 4. Caracterización sociodemográfica, laboral y educativa de Valparaíso.

En esta sección, presentamos una breve descripción del contexto social de la ciudad de Valparaíso.

3. 4. 1. Datos generales

La ciudad de Valparaíso es una de las más antiguas de Chile, ya que desde el siglo XVI se erigió como el primer puerto del país, labor que hasta hoy sigue siendo una de sus principales actividades económicas.

Actualmente es la ciudad capital de la región homónima y su área metropolitana es la tercera concentración urbana más grande de Chile con una población de casi un millón de habitantes.

Tabla 8.

Población nacional, área metropolitana de Valparaíso y comuna de Valparaíso, años 2002 y 2012.

	Población 2002	Población 2012
Población Nacional	15.116.435	17.574.003
Población Área Metropolitana (Gran Valparaíso)	819.387	930.217
Comuna de Valparaíso	275.982	292.510

Fuente: Elaboración propia en base a datos del INE

En cuanto a datos socioeconómicos, para el año 2011 se estimaba que el 16,1% de la población de la comuna vivía en situación de pobreza, lo que no difiere significativamente de la cifra nacional (14,4%), mientras que hacia principios de 2016 la tasa de desocupación se ubicaba en torno al 6,3%.

Respecto a su perfil económico, el Plan de Desarrollo Comunal de Valparaíso (PLADECO)³⁰ identifica cinco subsistemas o “focos de desarrollo” para la comuna:

1) Foco marítimo portuario: se desarrolla a través de la Empresa Portuaria de Valparaíso, encargada del puerto de la ciudad. Según un estimado, un 5% de los establecimientos productores de bienes y servicios están ligados a la actividad marítimo-portuaria.

2) Foco de desarrollo de servicios e instituciones públicas: corresponde a la red de instituciones públicas como el parlamento, el gobierno regional, representaciones ministeriales, de las fuerzas armadas y el municipio local. Toda esa actividad de servicios públicos ocupa cerca de un 15% de la fuerza de trabajo de la comuna.

3) Foco inmobiliario y de la industria: el componente industrial de la comuna ha decrecido significativamente en los últimos años, observándose sólo una relativa presencia más marcada de los establecimientos de producción alimenticia. Del total de establecimientos industriales de la comuna, un 62% corresponde a microempresas, entre las que sobresalen panaderías, pastelerías y amasanderías, así como mueblerías e imprentas.

Por su parte, el desarrollo inmobiliario ha gozado de cierto dinamismo a través de un aumento de la construcción en la ciudad en los últimos años.

4) Foco de servicios turísticos y cultura: este desarrollo se ha visto impulsado enormemente a partir de la declaración de la ciudad de Valparaíso como Patrimonio de la Humanidad por parte de la UNESCO el año 2003. Es así que en la última década ha habido un fuerte aumento de esta industria que se observa en el aumento del arribo de turistas y la expansión de la

³⁰ Último informe disponible publicado en 2002. Actualmente el PLADECO se encuentra en proceso de actualización.

oferta de servicios turísticos (hoteleros, gastronómicos, recreación, etcétera.)³¹.

5) Foco de educación e investigación: la ciudad se caracteriza por ser un polo de educación superior, ya que concentra cuatro de las universidades tradicionales del país: Universidad de Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de Playa Ancha y Universidad Técnica Federico Santa María, además de institutos profesionales y centros de formación técnica.

Éste se identifica como un subsistema económico significativo dentro de la comuna, por cuanto consta de roles articuladores dentro de lo que es la economía comunal general.

3. 4. 2. Situación educacional

En la ciudad de Valparaíso la estructura del sistema educacional tiene características similares a lo que ocurre a nivel nacional.

En una primera instancia, la distribución de los colegios según dependencia administrativa es más o menos similar. En orden descendente se distribuyen de la siguiente manera: colegios particulares subvencionados, colegios municipales y colegios particulares pagados.

³¹ Barómetro Chileno del Turismo, FEDETUR, N° 8, mayo de 2012

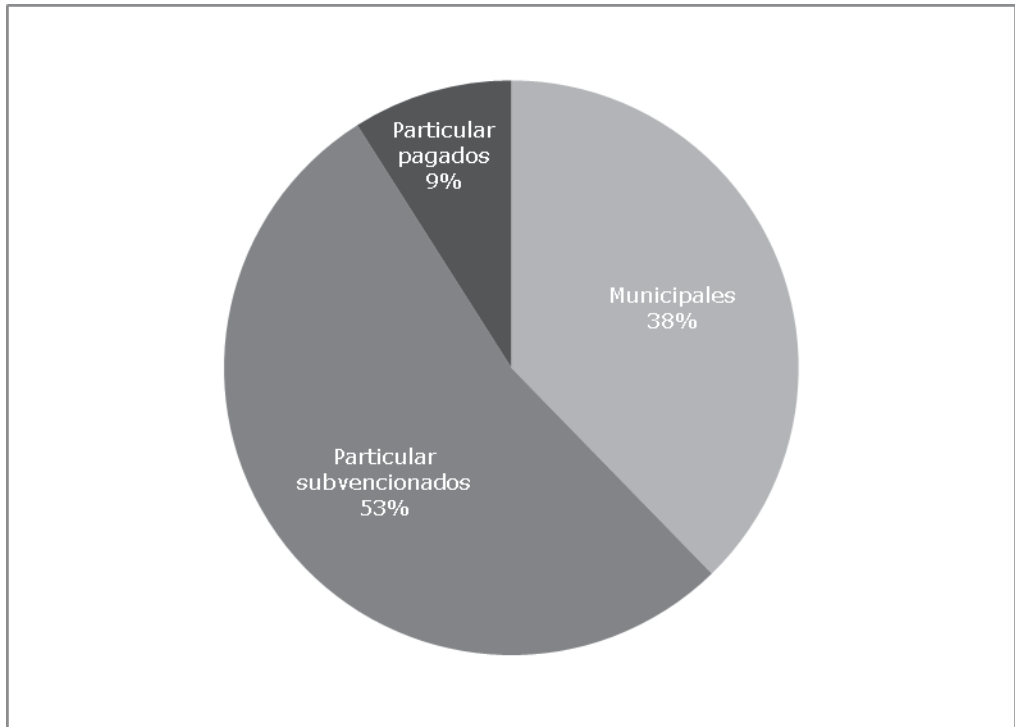


Figura 6. Distribución porcentual establecimientos educacionales según dependencia administrativa año 2015. Elaboración propia en base a datos MINEDUC (2016)

Además, la distribución de los estudiantes por tipo de establecimientos –al igual que a nivel nacional- tiene una directa relación con el nivel socioeconómico.

Si observamos el desempeño académico de los estudiantes, también observamos que los puntajes de la PSU se distribuyen socialmente según la dependencia administrativa del colegio al cual asiste el estudiante.

Tabla 9.

Puntaje promedio PSU según dependencia administrativa del colegio, comuna de Valparaíso, 2013.

Dependencia administrativa	Puntaje promedio PSU
Municipales	407,1
Subvencionados	499,7
Particulares	600,5

Fuente: Elaboración propia en base a datos Agencia Calidad de la Educación (2015)

Como se aprecia a partir del cuadro anterior, los estudiantes de colegios particulares pagados son los que obtienen los mejores puntajes PSU, lo que les permite –al menos en términos de requisitos– el acceso a las universidades más selectivas y prestigiosas de la comuna, e incluso, del país.

Por su lado, los estudiantes de colegios particulares subvencionados obtienen un menor puntaje, pero aun así más alto que los de colegios municipales, lo que les permite también ingresar a la educación superior e incluso aplicar para más becas y créditos de estudio.

Por último, los estudiantes de colegios municipales alcanzan un puntaje promedio incluso más bajo que el que alcanzan este tipo de colegios a nivel nacional. Esta situación los excluye de acceder a las universidades tradicionales, y por sus mismas condiciones socioeconómicas más desventajosas, se les dificulta su acceso a la educación superior³².

Cabe señalar que casi la totalidad de los establecimientos de enseñanza media municipales de Valparaíso –a los cuales asisten los estudiantes de nivel socioeconómico bajo– corresponden a la modalidad técnico-

³² Esta situación podría sufrir transformaciones a partir de la gratuidad para los primeros cinco deciles que comenzó a funcionar desde 2016

profesional. En esa línea, esta instrucción técnica de nivel medio apunta a formar a estos estudiantes para las principales actividades económicas de la comuna que fueron identificadas más arriba: turismo, actividades portuarias, gastronomía, entre otras.

Por otro lado, casi la totalidad de los establecimientos educacionales particulares subvencionados y la totalidad de los colegios particulares pagados –a los que asisten estudiantes socioeconómicamente más aventajados– poseen modalidad científico-humanista, la cual tiene una clara orientación hacia la continuación de estudios superiores de carácter profesional.

Esto tiene su correlato cuando observamos que son precisamente los estudiantes de estos dos tipos de establecimientos educacionales los que acceden en su gran mayoría a la educación superior, y especialmente a las universidades más selectivas y tradicionales de la comuna y el país.

En síntesis, en este capítulo hemos presentado datos educacionales, ocupacionales y socioeconómicos de Chile y la comuna de Valparaíso, los cuales nos entregan un contexto general para leer los datos que presentaremos en el siguiente capítulo: las representaciones y aspiraciones educacionales y ocupacionales de estudiantes secundarios de distintos nivel socioeconómico de la comuna de Valparaíso.

CAPÍTULO IV. REPRESENTACIONES SOCIALES Y ASPIRACIONES EN TORNO A LA EDUCACIÓN Y EL MUNDO DEL TRABAJO DE ESTUDIANTES SECUNDARIOS DE DISTINTOS TIPOS DE COLEGIO Y CLASE SOCIAL

En el siguiente capítulo describimos y analizamos las representaciones, valores y aspiraciones educacionales y ocupacionales de estudiantes secundarios que asisten a diferentes tipos de establecimientos educacionales, y que pertenecen a distintas clases sociales, en la ciudad de Valparaíso.

Nuestro objetivo fue, primordialmente, adentrarnos en el universo simbólico elaborado por los estudiantes a partir de su pertenencia social, influencia familiar y entorno educativo. En esa línea, indagamos dos ejes fundamentales: 1) sus subjetividades en relación con la educación, y 2) las representaciones y aspiraciones que elaboran en torno al trabajo.

4. 1. Representaciones sociales y aspiraciones de estudiantes de clase baja

En esta sección, describimos y analizamos las representaciones, valores y aspiraciones en relación con la educación y el mundo del trabajo, elaboradas por estudiantes de colegios de enseñanza media técnico-profesional (EMTP), con el objetivo de comprender aspectos de la cultura de clase baja.

4. 1. 1. Representaciones en torno a la enseñanza media

Para este grupo de estudiantes, la educación tiene un gran valor, especialmente como medio para lograr una movilidad social ascendente. En ese sentido, se comprende que el discurso predominante entre los estudiantes apunte a acceder a la educación superior una vez terminada la enseñanza media.

Cuando los estudiantes analizan su experiencia en la educación secundaria, por un lado, sostienen una mirada crítica de la enseñanza secundaria y, particularmente, respecto de la preparación que han tenido para continuar estudios superiores.

“Para las que pretenden otra carrera igual es malo porque no tiene el piso mínimo para entrar a la U, de hecho, es muy diferente, muy atroz la diferencia que hay entre esto y la U” (Estudiante mujer)

“Vamos atrasados en materia. De hecho, hay materia de cuarto...Hay materias muy diferentes, porque igual yo voy a un programa los sábados y es muy...lo que pasan en matemáticas yo quedo así muy ‘colgada’, muy ‘colgada’. Y dicen: ‘no, esto es lo más básico que pueden saber’. Y no lo he visto. Es como mal” (Estudiante mujer)

Los estudiantes consideran, entonces, que el colegio no los ha preparado satisfactoriamente, especialmente en lo relativo a los conocimientos necesarios para rendir la PSU. En ese sentido, marcan un claro contraste con los estudiantes que se desempeñan en la enseñanza media científico-humanista (EMCH), quienes, a su juicio, estarían mejor preparados para la prueba y, por ende, para acceder a la educación superior.

Los estudiantes de colegios municipales técnico-profesionales reconocen la desventaja en que se encuentran respecto a sus semejantes de la modalidad científico-humanista –ya sean de colegios municipales, particulares subvencionados o privados- en cuanto a sus posibilidades de acceso a estudios superiores. Sin embargo, los mismos elaboran una suerte de justificación relacionada con el propósito de este tipo de enseñanza.

“Igual en ese sentido es malo, pero igual hay que entenderlo porque igual somos técnicos, nos preparan más para el hacer que para el saber tanto” (Estudiante mujer)

“Como que reducen más las cosas los técnicos” (Estudiante mujer)

Los estudiantes entienden que la educación secundaria técnica no persigue los mismos fines que la enseñanza secundaria científico-humanista, en

cuanto esta última está concebida para la continuación de estudios superiores, especialmente profesionales. En ese sentido, para los estudiantes es comprensible que los conocimientos adquiridos en una y otra modalidad sean diferentes.

No sólo reconocen tal diferencia respecto a los conocimientos adquiridos, también advierten disparidades relacionadas al lenguaje que se utiliza en su entorno escolar.

“Yo voy los sábados al propedéutico de la Valparaíso [la universidad] y el ambiente es muy diferente a una sala de clases, el lenguaje que tenemos con los chiquillos es súper diferente al que uno puede tener aquí en el liceo, el ‘habla’ por así decirlo es diferente aquí” (Estudiante hombre)

“El vocabulario yo opino, porque el vocabulario no es como tan amplio, no enseñan...y personas que no saben utilizarlo muy bien el vocabulario” (Estudiante hombre)

La posibilidad de transitar por otras experiencias educativas –como el mencionado propedéutico- les ha permitido evaluar su realidad y constatar las diferencias de su entorno educativo con el de otros.

Esto remite en cierta forma a la desventaja socio-educacional que revela Bernstein (1988) en relación con la distribución desigual de principios comunicativos y lingüísticos según la clase social. Para el autor, en la clase obrera o baja se utiliza un código lingüístico restringido, el cual se caracteriza por el uso de oraciones cortas, gramaticalmente simples y dependientes del contexto, lo que constituiría un uso limitado del lenguaje. Esta desventaja sociolingüística, que es identificada por los propios estudiantes en su entorno educativo, limita sus aspiraciones y opciones educacionales, en la medida que este entorno donde se desenvuelven cotidianamente se encuentra alejado de la cultura académica.

No obstante, dentro de los aspectos positivos que los estudiantes rescatan de la enseñanza recibida, valoran el conocimiento práctico, sobre todo a

partir de la experiencia laboral asociada a su formación técnica.

“...para prepararnos para lo laboral está bien, porque nosotros atendemos casino y eso nos ayuda mucho en lo que es ‘garzonear’, cocinar” (Estudiante hombre)

“Sí. Ganar experiencia en vez de salir con lo teórico y no saber nada de lo práctico po” (Estudiante hombre)

“Sí [en relación con la utilidad de la enseñanza técnica], o sea, en términos de lo que es colegio técnico sí sirve, porque de aquí salís trabajando, supuestamente...” (Estudiante hombre)

Si bien existe un discurso que valora los conocimientos y habilidades prácticas recibidas, tal cual vimos en el capítulo anterior, el nivel de ingresos y empleabilidad que puede alcanzarse con un título técnico de nivel medio no es alto, de ahí el escepticismo demostrado por el último estudiante.

Otra apreciación positiva relativa a su experiencia en la enseñanza media apunta a la influencia que reconocen de parte de sus profesores.

“Es que más que nada lo que pasan aquí son los ramos, y sí, se adquieren conocimientos de la vida través de los profesores, porque los profes son buena onda, no porque vaya en el plan” (Estudiante mujer)

“Yo veo por mis profesoras de la carrera, que son como las que más te incitan a ir a la u” (Estudiante mujer)

Los estudiantes expresan haber construido relaciones significativas con algunos de sus profesores, y que éstos los han motivado a continuar estudios superiores. En efecto, Lehmann (2014) señala que en un escenario en que la educación superior se hace más accesible a las clases bajas, los profesores juegan un rol significativo en cuanto a influencia y transmisión de informaciones relativamente “nuevas” para estas clases.

En síntesis, identificamos una visión dual de parte de los estudiantes respecto a la educación media técnico-profesional (EMTP). Por un lado, son

conscientes de las desventajas que experimentan producto del entorno escolar en el que se desenvuelven, el que se traduce en mayores dificultades para su acceso a la educación superior. Por otro lado, reconocen y valoran las experiencias, habilidades y conocimientos prácticos que han adquirido en su enseñanza, los cuales aprecian cómo útiles para un eventual desempeño laboral.

En los discursos de los estudiantes se aprecia el reconocimiento del hecho de que el haber cursado la enseñanza media técnica, les ha mermado sus posibilidades de acceso a la enseñanza superior. En ese sentido, ocurre una suerte de ajuste de expectativas a la realidad, entendiendo que la aspiración por el porvenir depende de las potencialidades objetivas definidas por las condiciones materiales de existencia (Bourdieu, 2013).

4. 1. 2. Aspiraciones en torno a la educación superior

Los estudiantes de educación media técnico-profesional (EMTP) son conscientes de que la sola posesión de la licencia de enseñanza media completa ofrece magras posibilidades laborales y económicas. De ahí que el discurso predominante entre los estudiantes gira en torno al deseo y aspiración de acceder a la enseñanza superior. Para ellos, se visualiza como la única forma de contar con mejores perspectivas ocupacionales, económicas y sociales.

“Bastante [respecto a un título de nivel superior] porque ahora igual...todo se enfoca en eso po, si querís algún trabajo lo primero que te ven es el currículum, lo que estudiaste, lo que estai sacando, cosas así. Entonces si no tenís, igual te va a costar mucho encontrar un trabajo, y si encontrái, vai a tener un salario mínimo” (Estudiante hombre)

“...porque igual en esta sociedad valoran demasiado el título, y a la hora de ir a buscar un trabajo de un poco más de escala de presión o responsabilidad igual te piden demasiado el título, así que igual por eso es importante” (Estudiante mujer)

Estas aspiraciones de continuar estudios superiores tienen un objetivo predilecto: la universidad. Este parecería no ser el camino lógico para ellos, en la medida que la enseñanza técnico-profesional no fue pensada para la continuación de estudios universitarios, sino más bien como una salida temprana al mercado laboral o para la continuación de estudios superiores técnicos.

Sin embargo, cabe señalar que su ingreso a este tipo de colegios más que una elección, ha sido una imposición derivada de su posición social. La posibilidad de acceder a un colegio particular subvencionado o particular pagado para las familias de bajos recursos es bastante limitada, por lo que los colegios municipales técnico-profesionales acaban siendo la única posibilidad para la continuación de estudios de sus hijos en la enseñanza secundaria.

Más allá del rumbo que tome su trayectoria educativa, la cual –como hemos visto– está bastante lejos de su control o el de sus familias, acceder a la universidad es un anhelo extendido entre estos estudiantes.

En efecto, a medida que su trayectoria educativa avanza, se ensancha cada vez más la brecha entre sus condiciones objetivas y sus aspiraciones educacionales. En el segundo ciclo de la enseñanza media, los estudiantes deben optar por alguna de las especialidades técnicas que ofrecen estos colegios, de modo que, durante el 3° y 4° año de enseñanza secundaria, gran parte de los conocimientos que se les imparten tienen que ver con una especialidad técnica determinada. Esto, sin duda, acrecienta aún más su desventaja en términos de preparación para la PSU y acceso a la educación superior, haciendo que sus aspiraciones se vuelvan cada vez más difíciles de cumplir.

Otro hecho que refleja esta distancia entre la situación objetiva y las aspiraciones educativas tiene que ver con el desconocimiento que tienen los estudiantes respecto al sistema de educación superior chileno. En ese

sentido, no sólo manifiestan un desconocimiento generalizado del proceso de acceso a la educación superior (plazos, requisitos, actividades), tampoco tienen claridad en cuanto a las instituciones que componen el sistema de enseñanza superior.

Este desconocimiento de parte de los estudiantes se comprende en el marco de una distribución altamente desigual del capital cultural entre las clases sociales. En la clase baja existe un menor volumen de este tipo de capital en comparación a las otras clases, sobre todo por el hecho que la familia no puede proveerles a sus hijos un entorno altamente educativo – especialmente porque sus miembros no cursaron estudios superiores–, lo cual genera una desventaja de los miembros más jóvenes de la clase baja respecto a la cultura académica.

En la escuela, la conexión más significativa que los estudiantes parecen tener con el mundo de la educación superior son los profesores, los que –en parte - intentan estimular a sus estudiantes a que continúen estudios superiores. Sin embargo, por parte de los colegios, los estudiantes no identifican canales o instancias formales de información respecto al sistema de educación superior.

“Aquí nos preparan más pa’l laboral que pa’ la universidad, que como nos vamos a la práctica, no nos hacen estudiar tanto, así como pa’ la PSU, como para ir a la universidad, nos hacen más para trabajar (Estudiante hombre)

“...nos preparan más para el hacer que para el saber tanto” (Estudiante mujer)

Si bien el colegio como institución parece no haber sido una fuente significativa de información respecto a la educación superior, los estudiantes sí han estado expuestos a ésta a partir de la acción de sus propios profesores –tal como vimos en el apartado anterior-, y también por parte de conocidos, amigos o parientes (Lehmann, 2014).

Para los estudiantes, las universidades representan una instancia de

conocimiento avanzado y superior en comparación a las otras instituciones del sistema: los Centros de Formación Técnica (CFT's) y los Institutos Profesionales (IP's).

Por una parte, destacan lo que sería un mayor valor formativo por parte de la universidad.

“Más que nada lo que yo comprendo es como el tipo de preparación que te dan (...) la universidad, al menos lo que yo entiendo, te preparan en el saber para una profesión un poco más arriesgada, lo más posible, lo más probable” (Estudiante mujer)

Por otro lado, le otorgan menor valor al resto de las instituciones de educación superior, especialmente a las técnicas.

“y en los técnicos es más fácil, más accesible” (Estudiante mujer)

“El tema de la inteligencia, ya que en Centros de Formación Técnica o Institutos no te van a pedir puntaje PSU, solamente te van a pedir PSU rendida. En la universidad, en cambio, te piden un puntaje para poder ingresar a una carrera. Es diferente (Estudiante hombre)

Esta mayor valoración que tienen los estudiantes por la universidad se puede resumir en la frase: para un empleo siempre preferirán a un universitario. En ese sentido, los estudiantes de clase baja construyen representaciones marcadamente positivas de la universidad.

En relación con las universidades en particular, los estudiantes reconocen la división habitual que se hace entre universidades privadas y públicas/tradicionales.

Las representaciones que elaboran de éstas últimas, apuntan especialmente a su prestigio, característica de la cual carecerían las universidades privadas.

“Al menos yo sé que las públicas tienen el prestigio, si se puede decir. Algunas tienen un

dejo de inversión en la infraestructura y cosas así, y las privadas invierten...al ser privadas invierten más en infraestructura, en talleres, cosas así, pero quizás les falta un poco del prestigio de las públicas” (Estudiante mujer)

“Y así como que igual es como decía ella, la U pública, uno lucha por estar ahí, saben que siempre va a haber gente que quiere entrar ahí, y colocan buenas...talleres y cosas así, clases, porque saben que necesitan buenos profesionales para mantener el prestigio” (Estudiante mujer)

Este contraste que elaboran entre estos dos tipos de universidades se construye principalmente en base al tema del prestigio, el cual las universidades públicas/tradicionales lo conservarían sobre todo por la calidad de sus estudiantes, quienes accederían a éstas fruto del esfuerzo y el mérito. Por otro lado, además de carecer de lo anterior, las universidades privadas estarían enfocadas, sobre todo, en hacer negocios.

“...pero en las universidades privadas tú puedes entrar porque vai a pagar y te van a dejar igual porque estai pagando. A ellos les interesa más el dinero que lo que te van a entregar a ti” (Estudiante mujer)

“...porque me he dado cuenta que en las...en una U privada que yo vi había un ramo...había como dos ramos que eran como irrelevantes para la carrera, era como pa’ tenerte un semestre más ahí te los ponían” (Estudiante mujer)

Los estudiantes no aspiran a cualquier universidad, sino que precisamente su ideal sería acceder a una universidad pública/tradicional, en la medida que ven esto como un logro más meritorio. Además, en su visión de la universidad privada, se la representan como poco accesible para ellos, principalmente por razones de costo económico.

En síntesis, en este apartado hemos evidenciado que el grupo de estudiantes de colegios municipales técnico-profesionales que participaron de los focus group, aspiran a seguir una carrera profesional en una universidad, idealmente pública/tradicional. Este hecho nos revela que, para las clases bajas, los estudios superiores –en un contexto de masificación de

estos- se han posicionado fuertemente en el horizonte de sus expectativas, en lo que Lehmann (2014) ha venido a llamar dislocación del habitus, en términos del alejamiento de las expectativas y valores tradicionalmente asociados a la clase baja.

Sin embargo, la concreción de estas aspiraciones educacionales se hace cada vez más difícil a medida que avanza su trayectoria educativa, puesto que las dificultades objetivas producto de su condición de clase los ponen cada vez más lejos de las mismas.

4. 1. 3. Las primeras aproximaciones al mundo del trabajo

Los estudiantes de estos colegios tienen sus primeras experiencias laborales como parte de las obligaciones curriculares propias de la modalidad de enseñanza que cursan, lo cual los lleva a estar durante los dos últimos años de la educación secundaria vinculados a talleres prácticos y pasantías que se organizan dentro de los propios colegios o en alguna empresa . Éstos constituyen sus principales experiencias laborales, aunque también llevan a cabo empleos extra-escolares de carácter informal y esporádico.

De acuerdo a los relatos, los estudiantes valoran positivamente estas primeras experiencias laborales, por el aprendizaje de conocimientos y herramientas que valoran como útiles para desempeñarse en el mundo laboral, y que los pondría en una posición de ventaja respecto a quienes no tienen esta experiencia.

“A mí me gusta porque a la edad que tenemos ya tenemos ya el conocimiento, ya sabemos bastante a diferencia de gente que incluso es más grande que nosotros y ni siquiera tiene cercanía a la gente, al campo laboral con las personas. Sabemos ya cómo comunicarnos con gente” (Estudiante mujer)

“Sí, buena, buena [respecto a sus experiencias laborales]. Me ha servido para...como para poder comunicarme más y saber cómo hacer las cosas bien” (Estudiante hombre)

De estas experiencias formativo-laborales, los estudiantes valoran aspectos como la mejora de la comunicación inter-personal, así como también el desarrollo de una mayor responsabilidad individual, características que los estudiantes señalan como fundamentales para una inserción laboral exitosa.

Los estudiantes de clase baja –en oposición a los de otras clases– están expuestos de forma directa y temprana a lo que es el mundo del trabajo. Esta socialización laboral diferenciada, hace que el trabajo se constituya – para los primeros- en un horizonte posible una vez finalizada la enseñanza media, y en ese marco, se comprende la valoración que hacen de los aspectos antes mencionados.

Sin embargo, la posibilidad de ingresar inmediatamente al mercado laboral al finalizar la enseñanza media entra en conflicto con sus deseos y aspiraciones educacionales.

“Me ha gustado, me encanta [respecto a su experiencia laboral] Sí, es como tentador quedarse ahí y no venir a estudiar ¡No! ¡No!” (Mujer estudiante)

Dicho relato pone de manifiesto un dilema que surge para los estudiantes en cuanto a sus proyecciones de futuro. Expuestos por su condición de clase a una temprana vinculación al mundo del trabajo, han experimentado aspectos seductores de éste, tales como la interacción social y, sobre todo, la posibilidad de generar ingresos propios.

En caso de acceder a la educación, los estudiantes manifestaron que era bastante probable el que tuvieran que combinar los estudios con trabajo.

“Sí, porque como se supone que igual el próximo año es gratis, pero siempre hay gastos colaterales: guías, libros. Nunca todo es 100% gratis, así que igual es necesario trabajar para esas cosas” (Estudiante mujer)

“Es necesario [respecto a combinar trabajos y estudios] pero es complicado a la misma vez” (Estudiante mujer)

Sin embargo, a partir de las experiencias que han observado de cercanos o conocidos de su círculo familiar y social, han advertido que la combinación de ambas actividades es compleja de sobrellevar exitosamente.

“...Tienen [conocidos que han combinado estudios y trabajo] el miedo de defraudar a los papás, tampoco pueden dejar de trabajar porque los están ayudando y a la misma vez bajan los promedios porque no tienen tiempo de estudiar y que están cansados” (Estudiante mujer)

Cuando evalúan la posibilidad de tener que combinar estudios superiores y trabajo (y, en base a las experiencias negativas que señalan de parte de conocidos y cercanos) los estudiantes indican que optarían por continuar los estudios. Sin embargo, sabemos que su posición de clase los sitúa en una situación de desventaja social que no sólo los pone ante una mayor probabilidad de tener que combinar los estudios con trabajo, sino también, más expuestos a la posibilidad de abandonarlos.

En síntesis, los estudiantes de colegios municipales técnico-profesionales de Valparaíso tienen una temprana vinculación con el mundo del trabajo, tanto formalmente –a través de la escuela– como informalmente. Esto está íntimamente relacionado con su situación de clase, la que no les ha permitido ni a ellos ni sus familias un margen muy amplio de elección educacional a lo largo de su trayectoria. Lo anterior se tradujo en que la educación media de carácter técnico sea la única instancia educativa posible.

De la misma forma, sus experiencias laborales extraescolares y la posibilidad cierta de tener que combinar estudios con trabajo en caso de acceder a la educación superior, se relacionan con la misma condición de clase. Su posición les impone mayores necesidades y responsabilidades económicas que a los jóvenes de otras clases sociales.

4. 1. 4. Representaciones del trabajo técnico y profesional

Uno de los aspectos que nos interesaba indagar en relación con las subjetividades de los estudiantes respecto al trabajo, tenía que ver con sus representaciones del trabajo técnico y profesional, en cuanto éstas son las dos modalidades para las que forma el sistema de enseñanza superior.

Las representaciones que elaboran los estudiantes de colegios municipales técnico-profesionales sobre las ocupaciones técnicas reflejan una visión positiva de las mismas. Tal como revisamos anteriormente, el mundo técnico ha sido parte de sus vidas y, en ese contexto, aprecian este “saber técnico” como salida laboral.

Por otro lado, perciben que existe una suerte de rechazo o menosprecio de las ocupaciones técnicas por parte de la sociedad, especialmente en comparación con la universidad y las carreras profesionales.

“La valoración también, porque valoran más al universitario que al técnico” (Estudiante mujer)

Cuando se les solicitó a los estudiantes que indicaran las diferencias que observaban entre técnicos y profesionales, uno de los aspectos que apuntaron fue la relación de subordinación de unos respecto de los otros.

“...porque un técnico está metido ahí con las manos en la masa, en cambio el universitario está mandando en una oficina detrás de un computador” (Estudiante mujer)

“No, es que igual lo veo como en...casi siempre po. O sea, un ingeniero tanto siempre va a mandar al técnico. Yo lo veo desde ese punto de vista” (Estudiante mujer)

Existe una permanente referencia a la ingeniería como una carrera u ocupación altamente valorada, idea que al parecer es alimentada por sus propios profesores.

“Yo veo por mis profesoras las de la carrera, que son como las que más te incitan a ir a la u e ir altiro a una ingeniería y después desempeñarte en otra cosa, por lo mismo, como lo que más paga” (Estudiante mujer)

La profesión de ingeniero posee un alto estatus social y económico en Chile, de ahí que para buena parte de la sociedad ésta constituya un camino seguro en términos de movilidad social ascendente.

En el plano económico, los estudiantes señalan que las ocupaciones profesionales gozan de mejores condiciones, aunque esta apreciación se ve matizada a partir del reconocimiento de la mejora de la situación económica de las ocupaciones técnicas, especialmente en el último tiempo.

En síntesis, los estudiantes de colegios municipales técnico-profesionales elaboran representaciones sociales favorables hacia las ocupaciones técnicas, más allá de que entre ellos exista una generalizada aspiración por seguir estudios superiores de carácter universitario. Esta representación se comprende en la medida que su temprana y permanente ligazón al mundo técnico, más cercano a la clase baja, les ha entregado el contenido informacional y experiencial para la elaboración de la misma.

4. 1. 5. Representaciones del mercado laboral

Las apreciaciones que los estudiantes de colegios municipales técnico-profesionales tienen del mercado laboral, se elaboran no sólo a partir de sus observaciones generales y testimonios del entorno familiar y cercano, sino que también contiene la experiencia –aunque acotada– de sus primeros acercamientos al trabajo a partir de la modalidad formativa que cursan.

Los estudiantes expresan una visión altamente crítica del mercado laboral chileno, y apuntan especialmente a la existencia del “pituto”, aquella relación social que sirve para obtener alguna ventaja o recompensa (Barozet, 2006), en este caso, para encontrar trabajo.

“...como que no le dan más oportunidad a otras personas, por ejemplo, mi hermana estudió transporte, o sea, no sé el título completo, pero algo relacionado con transporte, y por ejemplo, en TPS están siempre los mismos, puros ‘pitutos’, y nunca encontró un trabajo, y ahora está de captadora” (Estudiante mujer)

“Es como la municipalidad en realidad. Uno, por decir, en Viña se hace como un proyecto que se llama “ley balnearia”, que son cuando los municipales en el verano salen de vacaciones, lo usan...escogen a personas y ocupan esos puestos para trabajar en verano, entonces todas las personas que entran ahí son puros conocidos de municipales y que pueden entrar así, incluso en realidad cuando vai a entrar te piden “ya, a ti ¿quién te mando?” “ah sí, este es mi tío, este es mi, no sé...”, entonces como que es muy centrado como en un círculo así...no puede entrar otra persona anexa que no sea ahí de ese círculo” (Estudiante hombre)

Los estudiantes reconocen que el pituto es una herramienta fundamental para acceder a un empleo en el mercado de trabajo. Esto los pone en una situación de desventaja, en la medida que, a partir de su pertenencia a la clase baja, carecen del volumen de capital social necesario para la disputa de posiciones ocupacionales, especialmente con sectores de clase media.

En este contexto, se comprende que elaboren apreciaciones negativas del mercado laboral, reclamando la existencia de “nulas o pocas oportunidades”. En relación a lo mismo, añaden la existencia de discriminación hacia los jóvenes por falta de experiencia, así como también discriminación basada en el apellido.

En síntesis, los estudiantes de colegios municipales técnico-profesionales, han construido una visión ampliamente negativa del mercado laboral chileno, sobre todo a partir de percibir que el modo de acceso a éste se vincula directamente con la posesión del pituto, o específicamente, de capital social. Tal situación expresa otra desventaja para los miembros de la clase baja, los que producto de esta condición de clase, poseen menos contactos y redes sociales para movilizar recursos sociales y económicos que les habilite la inserción laboral.

4. 1. 6. Aspiraciones ocupacionales

Otro de los aspectos que nos interesaba indagar en esta investigación, tenía que ver con las aspiraciones que los estudiantes elaboran sobre el futuro, especialmente cómo se proyectan en términos laborales.

En ese sentido, cuando a los estudiantes se les preguntó qué era lo que esperaban de su futura ocupación, sus discursos apuntaron predominante y permanentemente a la idea de a hacer “algo que les gustara”.

“Que nos guste lo que hacemos porque si no nos gusta ¿de qué nos sirve?” (Estudiante hombre)

“Pero yo digo, prefiero levantarme todos los días con la pasión de la carrera, feliz porque voy a hacer esto, voy a hacer...a levantarme en las mañanas y decir: “ah voy a tener que ir al trabajo porque es lo que tengo que hacer” (Estudiante mujer)

“Yo prefiero hacer lo que me gusta en vez de ganar plata” (Estudiante mujer)

A partir de las citas, podemos advertir que el sentirse a gusto con su ocupación es una prioridad para los estudiantes. En ese sentido, cobra relevancia lo que el trabajo pueda en sí mismo entregarles a los individuos, es decir, desde su carácter intrínseco.

Además, y como ya hemos revisado, este deseo de los estudiantes de “hacer algo que les guste” se relaciona con sus aspiraciones de seguir una carrera profesional. En ese sentido, la ocupación –a partir de este carácter intrínseco- pasa a cumplir un rol fundamental en términos de realización personal, en un fenómeno que Inglehart (1992) ya había descrito como constitutivo de la cultura postmaterialista actual, en la cual los valores espirituales del trabajo predominan por sobre los valores instrumentales.

Otros aspectos señalados por parte de los estudiantes se refieren a la estabilidad, así como un buen ambiente laboral. En menor medida, aparecen

algunas referencias al hecho de alcanzar altos cargos, así como también convertirse en trabajadores independientes o cuentapropistas.

Más allá de sus aspiraciones ocupacionales, también nos interesó indagar en los proyectos de vida que los estudiantes elaboran, en la medida que los mismos también reflejan determinadas condiciones objetivas y subjetivas de clase.

Algo que emerge de modo recurrente en los discursos de los estudiantes, es la idea de migrar del país, principalmente en búsqueda de oportunidades laborales.

“...yo no pretendo quedarme acá en Chile, encuentro que los técnicos son mejor pagados en otras partes e irme, creo que allá tengo más posibilidades, con un campo más abierto, acá no tanto” (Estudiante hombre)

“...acá en Chile igual la cultura no se ve muy apreciada, las cosas artísticas tampoco se ven muy apreciadas, entonces yo creo que igual pienso irme, quizás pa'l próximo año, lo más probable es que me vaya a España a estudiar algo relacionado con la cultura” (Estudiante hombre)

“A mí me gustaría irme a Alemania porque a pesar de lo que creen, Estados Unidos la la la, como la parafernalia de la potencia mundial no más, pero las grandes potencias en lo que es ciencia e investigaciones, los grandes conocimientos, como decirlo, está como lo mejor, está en Alemania y Rusia. Me gustaría irme a Alemania” (Estudiante mujer)

Estas pretensiones se enmarcan en las representaciones sobre la inserción en el mercado laboral –del cual han sido muy críticos- y el cual poco les puede ofrecer, lo cual tiene directa relación con su condición de clase, que los pone en desventaja respecto a las otras clases en términos ocupacionales.

En síntesis, entre los estudiantes de colegios municipales técnico-profesionales de Valparaíso donde se realizaron los grupos focales, advertimos que, de la mano de sus aspiraciones profesionales, hay un

generalizado deseo de realización personal a partir de una ocupación con estas características. En este sentido, podemos señalar que estos estudiantes de clase baja están inmersos en la cultura postmaterialista, la cual, en términos ocupacionales, pone su acento sobre factores intrínsecos del trabajo, los cuales parecen cumplir un papel significativo respecto a la construcción de la identidad.

4. 2. Representaciones sociales y aspiraciones de estudiantes de colegios particulares subvencionados

En este apartado, exploramos las representaciones y aspiraciones en relación con la educación y el mundo del trabajo, elaboradas por estudiantes secundarios de colegios particulares subvencionados, con el objetivo de comprender aspectos de la cultura de clase media.

4. 2. 1. Representaciones en torno a la enseñanza media

Para los estudiantes de colegios particulares subvencionados que fueron parte de los grupos focales, la finalización de la enseñanza media se presenta como un logro mínimo. En ese sentido, su intención de acceder a la educación superior es clara y evidente.

Los estudiantes de colegios particulares subvencionados tienen una visión ambivalente respecto a la utilidad que sienten ha tenido la enseñanza media para ellos. Por un lado, valoran la formación recibida por lo que ha significado para la continuación de estudios superiores.

“Igual también nos fortalecemos en el ámbito educacional, o sea, igual en el colegio nos preparan para enfrentarnos a lo que es la universidad” (Estudiante hombre)

“Porque igual tenemos conocimientos, entonces igual después nos van a aportar en la universidad algunos conocimientos” (Estudiante mujer)

Por otro lado, otros estudiantes se manifiestan más críticos de su enseñanza, especialmente en lo relativo a la preparación que han tenido para rendir la Prueba de Selección Universitaria (PSU).

“...no nos pasan toda la materia que nos van a pasar en la PSU, entonces como que igual no nos favorece mucho para seguir estudiando lo que queremos” (Estudiante mujer)

“...toda la materia que pasaron como que fue en vano casi, porque se ve muy poco lo que realmente se debería ver para la PSU (Estudiante hombre)

...pero para poder llegar a la universidad necesitamos pasar por una prueba de aptitud (...) y la educación que nos dan aquí no nos sirve para esa prueba” (Estudiante mujer)

Estas citas revelan la preocupación de algunos estudiantes de no sentirse preparados para rendir satisfactoriamente la PSU. Lo anterior es síntoma de la presión a la que se ven sometidos los estudiantes por obtener un buen puntaje en esta prueba, la cual es la única forma de acceder a una carrera profesional en una universidad selectiva y prestigiosa, y además, de tener mayores posibilidades de acceso a ayudas estudiantiles, especialmente becas .

Esta presión se comprende por su condición de clase media, en donde la universidad, aparece como un logro de clase crucial (cuestión que profundizaremos en el capítulo 4. 2. 5.) y de ahí la necesidad de alcanzar un puntaje que les permita acceder a la misma.

Para las familias de clase media es sumamente importante que sus hijos accedan a una educación que les permita ingresar posteriormente a la universidad. Y si bien pueden no contar con las condiciones económicas para llevarlos a colegios particulares pagados, sí invierten en colegios particulares subvencionados, en los cuales sus hijos pueden cursar la modalidad científico-humanista, la que los orienta y prepara para la PSU y, en consecuencia, a la universidad.

La posición que toman los estudiantes respecto a la PSU es crítica, y apuntan a cuestionar su idoneidad para medir la capacidad de los estudiantes.

“Yo...es que el problema es que la PSU no debería ser...no es el método más apropiado para medir la capacidad del estudiante, ya que tener ochocientos cincuenta [de puntaje] de PSU, en todas las que rindas, no significa necesariamente que te va a ir bien en la

universidad, de hecho, es quizá más una prueba como de memoria o de cosas que pudiste aprender en el colegio, pero no significa tu capacidad para poder sobrevivir en el mundo laboral o en el mismo mundo universitario, entonces algo tiene...algo necesita para ser más buena para medir al estudiante” (Estudiante hombre)

“...está mal que todo el conocimiento, que doce años de estudio se midan en una prueba y que esa prueba sea el...como se llama...lo que mida tu futuro, así que eso por ejemplo si te va bien en la PSU vas a poder entrar a una universidad estatal, si te va mal vai a tener que entrar a una privada si tienes dinero, sino un instituto profesional o un centro de formación técnica, así que eso yo encuentro está súper mal, que se haga una sola prueba” (Estudiante hombre).

No es sólo crítica a la idoneidad de la prueba, también aparece una marcada preocupación porque esta prueba decida su futuro y obligue a modificar las opciones educacionales.

“...porque si quieren estudiar, no sé, medicina, ahí a veces cortan con setecientos cincuenta puntos, mucho puntaje, entonces si a él no...no le fue mal a lo mejor, seiscientos noventa o algo así y no alcanzó. Si tiene plata obviamente va a poder estar en alguna privada, pero si no, va a tener que buscar en lugar enfermería o alguna otra cosa que le alcance con su puntaje” (Estudiante hombre)

Pero ahora, ya queda tan poco para la PSU y viendo eso he estado averiguando sobre centros de formación técnica e institutos profesionales porque siento que no estoy preparado para dar la PSU (Estudiante hombre)

Esta presión de la PSU lleva a los estudiantes a estar expuestos –sobre todo en el último año de la secundaria – a una alta sobrecarga académica.

“...y por eso uno muchas veces tiene que aparte de estudiar, estar en un pre [preuniversitario], e igual te toma mucho tiempo porque uno no alcanza a hacer nada, llega tarde a la casa, sale del colegio, va al preuniversitario, llega tarde a la casa, entonces no tiene tiempo como de hacer nada” (Estudiante mujer)

Esta sobrecarga de actividad académica, no sólo tiene relación con tener que rendir en el colegio, sino que también –y quizá lo más importante-

prepararse para la PSU en un preuniversitario. Como ya hemos visto, gran parte del tránsito por la enseñanza media de estos estudiantes se trata de prepararse para lograr un buen puntaje en esta prueba, lo cual consiste en un paso fundamental en la estrategia de movilidad social de la clase media.

4. 2. 2. Aspiraciones en torno a la educación superior

Las aspiraciones de acceder a la educación superior de los y las estudiantes de colegios particulares subvencionados –especialmente por ingresar a la universidad– son claras y evidentes, es decir, los discursos reconocen lo vital que es contar con un título educacional de nivel superior.

“Pero igual yo creo que el tener un título es muy importante hoy en día porque tú a un trabajo, si tú estai con (sic) tú compites con otras personas, y si ellos tienen un título y tú no, obviamente a lo mejor el jefe va a tomar en consideración a quién tiene el título y no a quién no tiene el título” (Estudiante mujer)

“Es que lo que pasa es que ahora en este tiempo si bien es importante tener un título porque hay que decir la verdad, la persona que no tiene título es mal vista ¿Por qué? Porque “ah, no estudió” o “es porro” o no sé, tiene bajos ingresos, bajos niveles, no sé”... (Estudiante hombre)

“...porque si tú no estudiai, difícil que te den...o sea, todo lo que uno espera a lo largo de la vida (...) y tú podís obtener las cosas que tu querís po, o sea, si tú estudiai y te va bien, uno va obteniendo las cosas que uno quiere y que siempre, no sé po, soñó, por ejemplo, pero si uno no lo hace así no van a llegar solas” (Estudiante mujer)

Las aspiraciones educacionales de los estudiantes apuntan casi exclusivamente a la universidad, como la única instancia educativa posible. Esto se relaciona con su *habitus de clase media*, el cual está estrechamente ligado a la institución universitaria. De ahí que la pretensión por un título universitario aparezca prácticamente como una obligación social.

“Yo quiero estudiar medicina, y al igual que ella no tengo ninguna otra opción, solamente quiero medicina, y si no llegara a quedar, pucha, estaría de nuevo estudiando el próximo año preuniversitario, y de nuevo lo haría, y si no, también lo haría de nuevo” (Estudiante)

mujer)

“Es que es eso, porque, por ejemplo, es lo que ha impuesto la sociedad, es lo que se tiene que hacer, porque si tú le preguntas a cualquier persona “eh sí, yo quiero tener un título...un título universitario” porque es como lo que se espera de la persona” (Estudiante hombre)

Ahora bien, no se trata de realizar estudios superiores en cualquier universidad, los estudiantes apuestan por universidades selectivas y de prestigio, es decir, universidades públicas/tradicionales.

“La verdad yo siempre tuve, así como la universidad, la universidad, y que se estatal, y todo eso” (Estudiante hombre)

“O sea, uno siempre aspira a más y en este caso la universidad sería como la mejor opción posible, te abre mayores puertas también y tiene un mayor prestigio, ojalá una universidad estatal, te bequen, que te vaya bien po” (Estudiante mujer)

Sin embargo, durante los grupos focales también emergieron discursos que apuntaron a relativizar, en cierto sentido, la importancia de los estudios universitarios.

“...entonces cinco años de estudio, pagando todo, para después tener que pagar un crédito y que no tengai trabajo de lo que tu estudiaste yo encuentro que igual es fome , como que se está llenando mucho de...de todo, entonces como que no están siendo tan importantes los estudios superiores, porque, al fin y al cabo, terminan todos trabajando en cosas que no estudiaron” (Estudiante mujer)

“Pero por ejemplo el técnico también saca un título y estudia menos años, entonces mejor estudio un técnico por menos años, que estar matándome cinco años para sacar un título profesional y no voy a trabajar en lo que yo me esforcé cinco años” (Estudiante mujer)

“La verdad yo siempre tuve, así como la universidad, la universidad, y que sea estatal, y todo eso. Pero ahora, ya queda tan poco para la PSU y viendo eso he estado averiguando sobre centros de formación técnica e institutos profesionales porque siento que no estoy preparado para dar la PSU, ni tampoco en todo el año me lo tomé así como a conciencia, haciendo preuniversitario y todo eso (...) entonces por eso estoy buscando alterna...plan b” (Estudiante hombre)

A partir de las citas se refleja el temor de los estudiantes de no poder desempeñarse como profesionales una vez egresados, o al menos, no en las condiciones que esperarían, producto de la mayor competencia en el mercado ocupacional, derivada de la “inflación de credenciales”. Tal como se aprecia en la última cita, lo anterior lleva a pensar en posibles cambios en la estrategia educativa, que si bien no sabemos si se concretaran, al menos reflejan una “grieta” del *habitus de clase media*.

Por otro lado, hay elementos característicos del *habitus de clase media* que aparecen entre los estudiantes de colegios particulares subvencionados, por ejemplo, la idea del logro académico como producto del esfuerzo y la voluntad individual.

“...en los colegios privados te pasan demasiada materia, y sí, sí, las personas salen con buenas notas, pero si la persona es de un colegio municipal, se pone esa meta “no, a mí me va a ir bien ¿Por qué? Porque después tengo que sacar una beca que me va a servir para toda mi enseñanza superior” (Estudiante hombre)

“Más que nada de la persona (...) depende de las metas que uno se coloque, porque si al final uno, independiente de si es millonario, si es pobre, si va en un colegio privado, si va en un colegio municipal, si uno se pone una meta de que le vaya bien, sacar buenas notas para poder conseguir una beca a futuro, y tener estudios superiores, lo va a conseguir” (Estudiante hombre)

Esta representación “individualista” del logro se relaciona a la tendencia de la clase media a otorgarle una gran importancia a la capacidad y el esfuerzo individual (Frei, 2016), y paralelamente, subestimar el rol que juegan las condiciones sociales y económicas para alcanzar éste.

Otro elemento que emergió a partir de los grupos focales, y que demuestra la posición de ventaja social en la que se encuentran estos estudiantes -en comparación con aquellos de clase baja- se relaciona con el alto conocimiento que demuestran del sistema de educación superior: los tipos

de instituciones, las diferentes carreras impartidas por cada uno de éstos, la duración y certificaciones que entregan.

En esa línea, las representaciones en torno a las instituciones de educación superior se vincularon con 1) la duración 2) el prestigio 3) la calidad y 4) los costos. Este conocimiento les permite a los estudiantes evaluar alternativas y diferentes estrategias en la elaboración de sus proyectos de educación superior.

En primera instancia, los estudiantes distinguen las carreras de Centros de Formación Técnica (CFT's) de las carreras profesionales y universitarias respecto a su duración, a partir de lo cual reconocen diferentes estrategias educativas.

“El objetivo que se plantea la persona al ingresar a ellas, o sea, los Centros de Formación Técnica, “yo quiero ser un técnico”, en ese caso, y es un estudio más pequeño y ahí puedo empezar a trabajar más rápido y puedo seguir estudiando quizás” (Estudiante hombre)

Respecto a los Institutos Profesionales (IP's) los estudiantes no tienen tanta claridad respecto a sus características.

“En la universidad es claramente para ser un profesional, para sacar un título más extenso, estudios más extensos y tener un grado quizá superior en el sentido de los estudios” (Estudiante hombre)

En relación a la distinción entre universidades privadas y universidades públicas/tradicionales, un aspecto fundamental a indagar en esta investigación tenía que ver con las representaciones que los estudiantes elaboraban respecto a éstas.

Las universidades públicas/tradicionales son evaluadas por los estudiantes en términos de su mayor prestigio, y las ventajas que esto otorgaría a quienes egresan de este tipo de instituciones universitarias.

“...una universidad estatal suele ser más reconocida, las mejores universidades de Chile se consideran las estatales, la Universidad de Chile, la Católica de Chile, son universidades que tienen mucha influencia, muy bien valoradas inclusive internacionalmente” (Estudiante hombre)

“...el prestigio laboral que tiene la universidad me daría más garantías de trabajar en diversos lados que a mí me gustaría, no si saldría de una universidad privada que no tienen el mismo prestigio o no tienen un buen futuro laboral para los estudiantes” (Estudiante hombre)

“A mí por ejemplo me han dicho que...yo estudio derecho en la Católica tengo más posibilidades de conseguir trabajo estudiando en la Católica que estudiando, no sé, en otra universidad privada” (Estudiante mujer)

El prestigio se constituye entonces en un factor crucial que distinguiría a las universidades públicas/tradicionales de las privadas. Este capital simbólico con que cuentan las primeras resulta fundamental para la clase media, en cuanto permitiría el despliegue de estrategias más efectivas o competitivas de movilidad social ascendente.

No obstante, también emergen discursos que apuntan a que las universidades privadas paulatinamente se han ido equiparando a las públicas/tradicionales, sobre todo en términos de calidad.

“Yo creo que depende de la carrera, totalmente de la carrera, porque medicina sabemos que la Valparaíso [universidad pública/tradicional] tiene más prestigio, pero en aprendizaje la Andrés Bello [universidad privada] es mil veces mejor” (Estudiante mujer)

“...la universidad estatal tiene más prestigio, pero actualmente las universidades privadas igual se están un poco más equilibrando” (Estudiante hombre)

De acuerdo con sus discursos, esta igualación de las universidades no se vincularía con lo institucional en sí mismo, sino más bien con lo que los propios estudiantes pueden hacer, es decir, éstos le otorgarían calidad o no a una universidad.

“Es que al final la universidad sea privada o pública, se basa en lo que la persona hace de ella, porque si una persona va a la pública, estudia y le va bien, tiene grandes avances sociales y/o hace proyectos con las demás personas que pueden beneficiar a la sociedad, entonces logró el objetivo. En cambio, en la privada puede hacer exactamente lo mismo” (Estudiante hombre)

“Igual depende de las capacidades de la misma persona, de su proactividad, de cómo se desenvuelve, de si es tan bueno en el área” (Estudiante mujer)

Una última diferenciación que realizan los estudiantes se vincula con la dimensión económica. Respecto a esto, señalan que las universidades privadas gozan de más recursos que las universidades públicas/tradicionales, lo que a las primeras les permitiría mayores inversiones de distinto tipo.

“Sin embargo, en muchas universidades privadas hay ventajas como por ejemplo los implementos, la relación implementos por estudiantes es mucho mejor en una universidad privada, se financian a sí mismas y tienen mucha mejor economía” (estudiante hombre)

“En cambio, en la privada puede hacer exactamente lo mismo [en cuanto a realizar proyectos], lo que pasa es que tiene más plata” (estudiante hombre)

Todo lo anterior se traduce en una ambivalencia. Por un lado, han sido socializados en la idea de seguir una carrera profesional en una universidad pública/tradicional, pero, por otro lado, reconocen que las universidades privadas también son una opción viable para un proyecto educativo.

En síntesis, entre estos estudiantes de colegios particulares subvencionados, el acceso a la universidad –y especialmente a la universidad pública/tradicional - aparece como algo evidente y deseable, lo cual se deriva de las altas aspiraciones educacionales constituyentes del *habitus de clase media*.

Este habitus los ha conectado permanentemente con un futuro universitario para el cual han sido preparados familiar, social y escolarmente, de ahí su

amplio conocimiento del sistema de educación superior. Sin embargo, producto de su misma condición de clase, no se encuentran en una posición económica que les permita concretar fácilmente sus aspiraciones educativas, teniendo que elaborar diversas estrategias para alcanzarlas.

4. 2. 3. Representaciones del trabajo técnico y profesional

Los estudiantes de colegios particulares subvencionados que participaron de los grupos focales en general no cuentan con experiencia laboral durante su formación escolar. Esto se comprende en la medida que la clase media busca que sus nuevas generaciones se concentren en los estudios, ya que justamente la educación es su principal apuesta de movilidad social (Ball et al, 1995).

En esta sección, indagamos en las representaciones que elaboran estos estudiantes respecto del mundo del trabajo técnico y profesional.

“...por ejemplo, mi madre trabaja, me lo dice “yo trabajo por necesidad no porque me guste estar fuera de la casa, yo trabajo porque tengo que pagarte las cosas, porque quiero que seas alguien”, no...es por plata...o sea, la mayor parte de las familias que son clase media, porque es una pirámide, tienen la misma realidad, no es porque...o sea, es muy poca la gente que trabaje porque le guste” (Estudiante hombre)

En primer lugar, indagamos las representaciones en el contexto sociofamiliar, en el cual sus padres juegan un rol fundamental.

“Entonces igual hablaba con mi mamá y me dijo que si yo no quedara en alguna universidad en medicina...porque igual piden mucho puntaje, que a ella no le gustaría como que estudiara un técnico, entonces me dijo que me pagaría una privada” (Estudiante mujer)

“...si no me alcanza el puntaje que me piden de la PSU para entrar a estudiar derecho, yo me quería meter a un técnico jurídico, que tiene que ver...que está muy relacionado con eso, pero mis papás no me apoyan en eso, me dijeron “no, no, no, tú te tomas un año aunque estés a puro preuniversitario”, pero como que no están de acuerdo, me dijeron que si yo me metía a un técnico no me lo iban a pagar” (Estudiante mujer)

La condición de clase media explica este marcado rechazo de los padres a las ocupaciones técnicas, en la medida que éstas no representarían el trabajo que debería realizar alguien perteneciente a esta clase. Sin embargo, los estudiantes no necesariamente comparten la visión de sus padres. Tal como vimos anteriormente, los estudiantes están dispuestos a otras opciones educacionales que pueden desafiar la voluntad de sus padres.

En ese sentido, los estudiantes construyen representaciones más favorables que sus padres respecto a las ocupaciones técnicas. Sin embargo, esta mayor disposición a lo técnico por parte de los estudiantes es más bien visto como un paso intermedio hacia una ocupación profesional.

“Igual el técnico, por ejemplo, en la Andrés Bello [refiriéndose al centro de formación técnica de una universidad] es puro técnico, pero yo por ejemplo estudio el técnico jurídico y después me mandan a la universidad de Santiago a estudiar derecho ya con algo avanzado” (Estudiante mujer)

“Yo sí me lo he planteado, así como sacar la carrera técnica, pero igual en un futuro terminar con un cargo profesional, o sea, lo veo, así como por el principio, como para yo poder juntar un capital para después volver a estudiar, pero no solo quedarme con el técnico, no lo he pensado” (Estudiante hombre)

Más allá de esta apertura o disposición de los estudiantes a seguir carreras técnicas, sus aspiraciones de convertirse en profesionales son bastante firmes e inamovibles. En este sentido, el peso familiar –que es también el peso de la clase– cae con toda su fuerza sobre los estudiantes, quienes no entran en conflicto con sus padres en la medida que persigan aspiraciones profesionales.

“En mi caso, no. Bueno, es que yo tengo la misma expectativa que ellos tienen de mí, entonces de esa manera no choco en ningún momento, yo quiero estudiar ingeniería en esto y ellos: “okey, excelente”, era lo que ellos esperaban de mí, pero si yo hubiese dicho otra cosa quizás habría sido distinto, pero como yo tuve el mismo pensamiento de ellos, inculcado por mí mismo la verdad, en ningún momento tuve un choque con el pensamiento

de ellos” (Estudiante hombre)

Otro elemento que emerge a partir de los focus group tiene que ver con el reconocimiento de los cambios que han ocurrido en el mercado laboral en el último tiempo, y que dicen relación con una mejora en las condiciones económicas de las ocupaciones técnicas actualmente, a la par de una devaluación –en los mismos términos– de las ocupaciones profesionales.

En síntesis, estas aspiraciones se basan en representaciones de clase respecto a la naturaleza manual o intelectual del trabajo. En ese sentido, reflejan valoraciones de clase media que expresan rechazo por las ocupaciones manuales -tradicionalmente atribuidas a las clases bajas- así como una inclinación hacia el trabajo de tipo más intelectual.

4. 2. 4. Representaciones del mercado laboral

A partir de las representaciones que los estudiantes de colegios particulares subvencionados construyen del mercado laboral, advertimos la preocupación por la precarización, que ellos identifican, ha afectado a varios campos profesionales en el último tiempo.

“Por ejemplo, mi hermana está estudiando...estudió diseño gráfico. Ella trabaja en una imprenta, pero acá en Valparaíso y Viña es muy poco lo que le pagan a los diseñadores gráficos, porque igual hay muchos, entonces lo que tiene que hacer es viajar a Santiago porque allá hay más campo, viajar a otras partes que sí a lo mejor gane más o le den como algo más estable” (Estudiante mujer)

“Por eso como yo decía, casi para todo hay que tener como el ‘pituto’, si no hay como el ‘pituto’ es muy difícil entrar” (Estudiante mujer)

Estas apreciaciones que surgen a partir de las experiencias vividas por cercanos u otros, reflejan las dificultades que observan a causa del aumento de profesionales que se ha dado en las últimas décadas, y que ha llevado a la depreciación de los títulos y a campos laborales cada vez más competitivos. En los sectores profesionales más afectados, se observa que

las oportunidades se estrechan y que, nuevamente, el pituto, por ejemplo, entra a jugar un papel fundamental para una inserción exitosa.

Así como el pituto, los estudiantes también advierten que, en este contexto laboral cada vez más competitivo, una ventaja al momento de buscar trabajo la otorga el tipo institución de educación superior de la que se egresa.

“A mí por ejemplo me han dicho que...yo estudio derecho en la Católica, tengo más posibilidades de conseguir trabajo, estudiando en la Católica que estudiando, no sé, en otra universidad privada” (Estudiante mujer)

En la medida que los estudiantes aspiran a carreras profesionales, asumen que estas dificultades pueden afectarlos también a ellos. De esa manera, planean estrategias que les permitan, en cierta medida, enfrentar más preparados el mercado laboral, como, por ejemplo, informarse acerca de las condiciones de la carrera que pretenden.

“...yo planeo estudiar ingeniería civil industrial entonces el campo laboral que tiene es bastante extenso. Me preocupa sí que cada vez está aumentando el número de estudiantes de esa carrera quizás por lo mismo, ya que se entiende que es una carrera buena que puede dejar bastantes remuneraciones, al mismo tiempo tiene un amplio campo laboral” (Estudiante hombre)

“...aparte el trabajo en todos los lados donde hemos preguntado sobre la ingeniería civil industrial siempre nos ha dicho que lleva...que tiene hartos trabajadores” (Estudiante hombre)

Las representaciones del mercado laboral que los estudiantes elaboran se configuran principalmente en torno a las dificultades y problemas que éstos identifican, no sólo respecto a quiénes ya las experimentan, sino que, también pensando en su propio futuro, producto del proceso de devaluación de títulos que estaría ocurriendo en el campo profesional. Esta preocupación se comprende de acuerdo con su condición de clase media, en la medida que sus aspiraciones profesionales se ven directamente afectadas por una mayor competitividad y precariedad en el campo profesional.

En este marco, los estudiantes pertenecientes a la clase media deben planificar diversas estrategias en pos de construir trayectorias educacionales, ocupacionales y sociales exitosas, las cuales se enmarcan dentro del objetivo de movilidad social de su clase.

4. 2. 5. Aspiraciones ocupacionales

En los grupos focales también indagamos en las aspiraciones ocupacionales que tenían los estudiantes. En ese sentido –y tal como ya adelantamos cuando revisamos sus aspiraciones educacionales– es predominante el deseo por ocupaciones profesionales, y particularmente por las llamadas “profesionales liberales”.

Respecto a qué esperan de su futura inserción laboral, los estudiantes remarcaron la importancia de dedicarse a algo que les guste.

“...que sea un trabajo en que tú te sintai bien, un trabajo bueno, un trabajo al que a ti te guste ir po, no un trabajo por ejemplo...igual po cuando yo estaba viendo mi carrera, cuando empecé a investigar sobre la civil en minas y ver los trabajos como que dije “no, esta no es mi carrera”, porque eso no me va a gustar” (Estudiante hombre)

“...el trabajo que...tiene que ser un trabajo que a ti te guste, que a ti te llene, porque si no vai a estar después con una familia tal vez pero en el trabajo vai a llegar y vai a estar así amargado porque no te va a gustar tu trabajo” (Estudiante hombre)

“...y también y eso po, levantarte por la mañana y decir “qué rico voy a trabajar” o tomarte los días bien po, con agrado” (Estudiante mujer)

Trabajar en algo que les guste aparece como un elemento fundamental en cómo imaginan su futuro laboral. En ese sentido, los estudiantes de colegios particulares subvencionados, al igual que los estudiantes de colegios municipales técnicos, buscan realizarse personalmente a partir del trabajo, lo cual está íntimamente relacionado con la importancia que toman los factores intrínsecos del trabajo en la cultura postmaterialista (Inglehart, 1997)

“...trabajando de eso que es lo que me gusta por lo menos ahora, estaría ahí, solo haciendo eso, o sea, la plata y cosas aparte que se consiguen con el dinero no, no entran en mis expectativas de años más, no” (Estudiante hombre)

Otro aspecto que surge de las aspiraciones de los estudiantes tiene que ver con el deseo de contribuir a la sociedad con su labor profesional.

“No tanto para ganar dinero porque no es como mi principio, no es la plata, es lograr mi meta que es ayudar a los demás, de la forma que sea” (Estudiante hombre)

“Lo que a mí me gusta de mi carrera, es que puedo ayudar gente de una manera genial, porque yo, como mi papá es director de salud he visto cómo doctores han preferido estar en descanso a ayudar a una persona y yo no quiero ser como ellos obviamente. Yo quiero ayudar de verdad, y encuentro que es la carrera más linda del mundo y es demasiado lindo y quiero estudiar eso en serio y ser una doctora de verdad” (Estudiante mujer)

“...mi objetivo principal sería tener la carrera obviamente y sentirme realizado al tener (...) la oportunidad de trabajar con las personas, entendiéndolas y saber qué están pensando, poder razonar con ellas, más que nada ayudarlas, que es el punto” (Estudiante hombre)

Este anhelo por contribuir a la sociedad que aparece entre las aspiraciones de los estudiantes resalta el carácter extrínseco del trabajo, esto es, otros logros que se pueden alcanzar con éste. El mismo carácter tienen aquellas aspiraciones de orden económico que también surgen desde los estudiantes.

“...y así poder darte tus lujos, poder comprarte, no sé, un auto, comprarte una casa, un departamento, poder formar una familia, poder hacer las cosas que uno tiene en plan, porque al final la plata es importante igual pero no prioridad como para poder darse sus lujos” (Estudiante hombre)

“Yo personalmente, el dinero sí es un factor importante, o sea, no es el factor principal, pero yo no voy a estudiar seis, siete años para poder subsistir con ese dinero, o sea, si yo estudio esa cantidad de años y me esfuerzo para sacar mi título, es para poder tener dinero para subsistir y más, o sea, todo eso enfocado primeramente para la familia, poder vivir como familia, tener más comodidades que las que tengo ahora” (Estudiante hombre)

Estas últimas citas, revelan que para algunos de los estudiantes es significativo poder alcanzar cierto nivel de bienestar, a través del acceso a bienes o dinero, lo que ven como una forma de premio al esfuerzo por el logro educacional. Esta idea de meritocracia está a la base de las perspectivas de movilidad social ascendente elaboradas por algunos de los estudiantes, y que es característico de la clase media.

“...tener más comodidades que las que tengo ahora. Yo creo que la meta de mis padres al educarme y poder llegar hasta aquí es precisamente que yo llegue más lejos que ellos y yo creo que la meta de todo padre es que su hijo llegue más lejos que ellos, y entonces de igual manera yo espero poder llegar a una posición superior a mis padres, cumplir la meta de ellos, y al mismo tiempo, yo poder tener mi familia y que ellos también lleguen más lejos que yo, entonces para mí el dinero sí es un factor importante, no es el más relevante, no es lo que más me motiva a cumplir todo eso, pero sí es un factor que voy a tener en cuenta”
(Estudiante hombre)

Estas perspectivas de movilidad son elaboradas por los estudiantes a partir de su socialización familiar, en la cual los padres han jugado un papel fundamental, en cuanto a transmitir los valores de clase media.

“...por ejemplo yo cuando chica así como que quería estudiar teatro, mi mamá me dijo “no, tú no vas a poder estudiar teatro porque eso no te va a dar plata”, entonces como que me quitó así toda la ilusión de estudiar algo que yo quería, entonces como que ahora voy a estudiar derecho, a mí me gusta pero no era lo que yo quería cuando chica, entonces como que ahora todo se basa en lo que es dinero, si no hay dinero no podís hacer nada”
(Estudiante mujer)

Por otro lado, en los grupos focales también se abordaron aspiraciones más generales construidas por los estudiantes, más allá de lo laboral. En esa línea, emergió como predominante entre los estudiantes el deseo de independizarse/emanciparse una vez terminados sus estudios superiores

“Poder conseguir una buena independencia, ser independiente, valerte por ti mismo. Yo creo que eso es muy importante, valerte...no depender de nadie, eso es (sic) una estabilidad”

(Estudiante mujer)

“Pero obviamente trabajando. A mí por ejemplo me gusta ser independiente, me gustaría lograr la independencia, y más que nada trabajando en la carrera que me gusta” (Estudiante mujer)

En esta proyección de futuro, también surgió el anhelo de formar una familia y, además, la preocupación por los padres, en cuanto a retribuirles lo que han hecho por ellos. Esto se comprende en el contexto de las sociedades latinoamericanas y su característica emancipación juvenil tardía, en donde los padres juegan un papel significativo en la vida de los jóvenes hasta avanzada edad, de ahí que muchos de ellos se sientan en deuda con sus progenitores.

En síntesis, a partir de las aspiraciones ocupacionales de los estudiantes de colegios particulares subvencionados que participaron en los focus group, advertimos que, si bien éstas son multifacéticas, realizarse personalmente a partir del trabajo es fundamental. Por otro lado, y aunque en menor medida, también aparece la motivación monetaria y de contribución a la sociedad. Todas estas aspiraciones reflejan valores ocupacionales y sociales de clase media, los cuales también expresan la diversidad y complejidad subjetiva de esta categoría social.

4. 3. Representaciones sociales y aspiraciones de estudiantes de clase alta

En esta sección, abordamos las representaciones y aspiraciones en torno a la educación y el mundo del trabajo elaboradas por estudiantes de colegios particulares pagados de Valparaíso, con el fin de echar luz sobre algunos aspectos de la cultura de la clase alta.

4. 3. 1. Representaciones en torno a la enseñanza media

Cuando los estudiantes analizan su trayectoria y experiencia en la enseñanza media, salta a la vista que éstos tienen una alta valoración de los conocimientos que les han sido impartidos en el colegio.

“Yo encuentro que...no sé si será así en otros colegios, pero al menos acá yo siento que nos han enseñado todo desde el punto de materia, de saber cosas, pero no sobre algo que en realidad vamos a usar en la vida y que nos va a ayudar a solucionar algún problema concreto que tengamos alguna vez en alguna situación” (Estudiante hombre)

“O sea, ya para nosotros es medio tarde pero supongo que para futuras generaciones podría ayudar eso, que enseñen cosas que a uno le van a servir después” (Estudiante hombre)

Sin embargo, a partir de las citas anteriores también podemos identificar un cuestionamiento a la formación más general recibida, la cual es calificada como carente de vinculación con la “vida real”.

Este enfoque curricular focalizado en los contenidos puede comprenderse en la medida que el objetivo principal de estos colegios es que sus estudiantes rindan exitosamente la Prueba de Selección Universitaria (PSU); preocupación que es compartida por los propios padres.

Este esfuerzo conjunto del colegio y los padres por lograr que los

estudiantes rindan una buena PSU, y así, accedan a una universidad selectiva y de prestigio, tiene consecuencias no satisfactorias para éstos.

“...como que ahora encuentro que la educación en sí está como muy, no sé, mi opinión...muy mal llevada, porque pasamos como todo...tenemos una jornada extensa y después llegamos a la casa a estudiar de nuevo, entonces como que siento que lo que aprendimos después se nos olvida...a mí en mi caso, muchas cosas se me olvidan y yo estudio pa' dar la prueba [PSU] no más” (Estudiante hombre)

Este enfoque “academicista” que los estudiantes, señalan han recibido por parte del colegio – y en la cual tienen importante responsabilidad sus padres -se comprenden de acuerdo la relación que establece la clase alta con la educación. En ese sentido, la intensa preparación de sus hijos durante toda la educación media para la PSU se enmarca en sus estrategias de clase de conservación de su posición social, y también de los símbolos asociados a ésta.

4. 3. 2. Aspiraciones en torno a la educación superior

Tal como para los estudiantes de los otros tipos de colegio, estos estudiantes reconocen que un título de nivel superior es fundamental en la sociedad actual.

“...sí, es muy importante si uno quiere surgir dentro de esta sociedad, porque yo creo que la desigualdad tiene mucho que ver con la educación que tenemos, entonces si queremos no estar en lo más bajo, por decirlo de alguna manera, hay que tener un título” (Estudiante mujer)

“Yo opino que es importante tener un título de nivel superior porque, no sé...uno ve cómo es la realidad en la misma ciudad y la verdad es que si uno quiere tener una buena estabilidad, digamos, social y económica es necesario, yo creo, estar preparado para enfrentar el mundo” (Estudiante hombre)

De acuerdo con lo señalado por los estudiantes, esta credencial no es sólo imprescindible para lograr cierta estabilidad económica, sino que también lo

es en términos sociales y simbólicos.

“Bueno, yo comparto la opinión con mi compañero, porque a modo de comparación en esta ciudad que igual hay muchos altos y bajos, sin embargo, como que uno siempre busca surgir o como evolucionar desde dónde uno está, entonces muchos ven el título en la educación superior como un logro, un avance en la persona, y entonces las personas lo reconocen por ese título” (Estudiante mujer)

Entre los estudiantes de colegios particulares pagados que participaron de los focus groups, la aspiración por acceder a la universidad es generalizada, y como ya vimos en la sección anterior, son preparados intensamente para ese camino. En este contexto, gozan de un amplio y acabado conocimiento del sistema de educación superior y las diferencias entre los tipos de instituciones que lo componen.

En ese sentido, los estudiantes afirman que las universidades gozan de mayor prestigio que el resto de las instituciones de educación superior, especialmente que los centros de formación técnica.

“Yo pienso que muchas veces se ve...ante los ojos de todas las personas en general, cuando uno estudia en la universidad y saca una licenciatura en algo, un magíster, un doctorado, es como “ah, él estudió en la universidad”, pero cuando uno estudia en un instituto de formación técnica como que al tiro lo bajan como de...estado, de nivel” (Estudiante mujer)

“Yo creo que, como el prestigio, porque siempre...si uno estudia, no sé, por decir, una carrera cualquiera en una universidad, en cambio, en otra que es un técnico, igual hace como la diferencia” (Estudiante mujer)

Respecto a las universidades, no es posible identificar un discurso unívoco ni predominante. En general, se percibe una valoración equivalente de las universidades públicas/tradicionales y privadas en los términos que hemos discutido antes.

La única diferencia significativa que aparece a partir de las representaciones,

apunta a la preferencia que habría por parte de los empleadores por aquellos egresados de universidades públicas/tradicionales, a los cuales se les asociaría mayor mérito , en comparación con aquellos egresados de universidades privadas.

En síntesis, los estudiantes de colegios particulares pagados deben de seguir los derroteros de su clase. En esa línea, sus aspiraciones apuntan exclusivamente hacia la universidad, la cual opera como un recurso cultural fundamental para la conservación de su posición de clase. Además, esta misma posición privilegiada, les permite manejar un alto conocimiento acerca del sistema de educación superior, y hacer una evaluación detallada del mismo.

4. 3. 3. Representaciones del trabajo técnico y profesional

Respecto al trabajo, las representaciones que estos estudiantes elaboran –al igual que los estudiantes de colegios particulares subvencionados- no se basan en experiencia laboral previa, puesto que hasta ahora no han tenido vinculación directa con el mundo del trabajo.

En la clase alta, se espera que sus miembros más jóvenes se concentren en los estudios –pueden permitírselo económicamente- y que éstos les permitan acceder a ocupaciones profesionales. Como vimos, la estructura de los colegios a los que asisten está construida con estos fines.

En cuanto a las representaciones elaboradas por los estudiantes respecto al trabajo técnico y profesional, surgen distinciones en base a cuatro ejes principales.

Por una parte, los estudiantes apuntan a que las ocupaciones profesionales alcanzan un mejor estatus económico que las ocupaciones técnicas. En términos de jerarquía, señalan también que los profesionales pueden acceder a cargos más altos que los técnicos

“Sí, por ejemplo, en el trabajo de mi mamá que es el Servicio de Salud hablan de cierta escala de grados donde solamente los que estudiaron 10 semestres, o sea, una licenciatura en una determinada carrera, pueden optar a los grados más altos, mientras tanto que los que estudiaron una carrera técnica puede llegar hasta cierto grado y no pueden pasar más allá” (Estudiante hombre)

“O sea, yo principalmente lo que veo es el estatus, que se llama, porque principalmente cuando alguien habla de carrera profesional puede imaginarse al tiro un jefe y cuando habla de carrera técnica se imagina al tiro alguien que va a ser parte de la masa trabajadora, entonces está la principal diferencia que yo veo entre las carreras universitarias y las técnicas” (Estudiante hombre)

A partir de la última cita, observamos que no se trata sólo de una jerarquía en términos de autoridad en una organización o empresa, sino que también aparece una diferenciación social o de prestigio entre ambos tipos de ocupaciones.

Un último elemento se refiere a la diferencia entre el tipo de conocimiento adquirido por el profesional y por el técnico. El primero alcanzaría un conocimiento más teórico-abstracto, mientras que el segundo uno más concreto.

“Yo pienso que, no sé, aparte de todo lo que dijeron que el profesional, no sé, me imagino que el profesional sabe como mucho, pero en teoría, sabe mucho pero en teoría. Sabe mucho sobre lo que hay que hacer, pero solamente en teoría, el técnico sabe en cambio cómo es todo en la práctica, trabaja con las manos y sabe cómo más sobre qué hacer en la situación en sí, no lo que habría que hacer, pensarlo” (Estudiante mujer)

En ese sentido, si bien reconocen que todos estos elementos ponen a las ocupaciones profesionales en alta valoración, al mismo tiempo, se manifiestan contrarios al menosprecio que habría por lo técnico.

“...porque la sociedad te obliga a tener un título, el prestigio que le da la sociedad a ese título universitario es mucho mejor que un técnico, y no muchas veces es así” (Estudiante hombre)

“Que yo concuerdo con lo que dice ella porque igual desprestigian mucho lo que es...los técnicos, las instituciones técnicas, porque igual si bien todos se quieren meter a una carrera universitaria como lo es una ingeniería y todo eso, igual ya hay varios ingenieros por ejemplo comerciales, pero no hay técnicos, no hay tantos técnicos (...) entonces igual desprestigian mucho lo que es las carreras técnicas y eso que es necesario para la sociedad” (Estudiante hombre)

En síntesis, los estudiantes de colegios particulares pagados reconocen las principales diferencias entre las ocupaciones técnicas y profesionales: el ingreso económico, la autoridad, el estatus social y el tipo de conocimiento. Estas representaciones reflejan la idea que las ocupaciones profesionales son superiores a las técnicas, en concordancia con la *cultura dominante* de la sociedad, sin embargo, los mismos estudiantes manifiestan cierto rechazo de las valoraciones sociales asociadas a la ocupación.

4. 3. 4. Representaciones del mercado laboral

Como ya sabemos, los estudiantes de colegios particulares pagados pretenden continuar estudios universitarios. En ese sentido, para la elección de una carrera, éstos están atentos a las condiciones del mercado laboral, especialmente profesional.

En el análisis que hacen del mercado laboral, emergen dos tipos de representaciones. Por un lado, una lectura que identifica las dificultades en torno a la inserción laboral y, por el otro lado, una visión que -si bien reconoce las dificultades - tiende a relativizarlas.

Los primeros apuntan a la ya mencionada saturación de campos profesionales en el mercado laboral. Esto se traduce en inquietud a la hora de decidir qué carrera universitaria seguir.

“No sé, por ejemplo, yo quería estudiar psicología y como que estaba muy saturado en realidad y me da miedo que me pase lo mismo que mi hermana, que estudie, pague una carrera y después pierdo todo ese dinero por no encontrar trabajo, y voy a tener que

estudiar otra cosa, como lo está haciendo ella ahora, tiene un hijo, tiene dos hijos, está estudiando otra cosa porque la carrera que estudió no le dio” (Estudiante mujer)

“Es que por ejemplo yo tengo el caso de mi hermana que estudió administración hotelera y gastronómica y salió con honores y todo y era súper buena alumna y no encontró trabajo en nada” (Estudiante mujer)

Las experiencias cercanas manifiestan la preocupación de los estudiantes, ante la posibilidad de no encontrar trabajo en lo que estudiaron, lo que se atribuye en buena parte a este estado de “sobrepoblación” o “saturación”, lo que es percibido como un problema sólo por aquellos estudiantes de clase media y alta. Como vimos en el capítulo anterior, esta “sobrepoblación” o “saturación” profesional a la que tanto se refieren los estudiantes es un fenómeno emergente en Chile y parece generar grandes inquietudes entre los jóvenes de estas clases, quienes no sólo aspiran a una carrera profesional, sino que también tienen un mayor conocimiento del mercado laboral.

Por otro lado, están aquellos estudiantes que desestiman o relativizan, en parte, tales dificultades del mercado laboral, y asumen que una inserción laboral y/o carrera exitosa depende netamente de las capacidades individuales.

“...depende de uno, yo creo, porque en el caso de mi mamá, también estudio psicología, ella también pensaba así como “no, voy a salir de la carrera y no voy a encontrar pega”. De hecho, sí encontró a los meses que salió, encontró una y ahora está siendo independiente, onda que llega así, se mueve, por eso digo que depende de uno, onda que uno se tiene que mover pa’ buscar, pero hartos, o sea, depende igual del área” (Estudiante hombre)

Esta visión del logro como resultado casi exclusivo de las capacidades y habilidades individuales se relaciona con la idea de meritocracia, la cual suele estar muy arraigada en la clase alta –además de la clase media-. Esta idea, que rechaza o relativiza que existan condicionamientos sociales, culturales u otros, que afecten las posibilidades de los individuos, contribuye

a justificar la posición privilegiada como “meritoriamente” alcanzada.

En síntesis, entre estos estudiantes conviven dos tipos de representaciones. Una que ve la “saturación” profesional como un problema, en la medida que se traduce en una mayor competencia profesional y, por ende, en una lucha más intensa por la conservación de la posición de clase. La otra, que resalta la idea de meritocracia como forma a través de la cual se alcanzan los logros, no ve la competencia en el mercado laboral como una amenaza a su posición de clase.

4. 3. 5. Aspiraciones ocupacionales

Tal como ya hemos mostrado a lo largo de este capítulo, las aspiraciones de estos estudiantes apuntan exclusivamente a convertirse en profesionales.

En ese marco, a partir de estas aspiraciones resaltan dos dimensiones de lo que los estudiantes esperan de su futura ocupación. Por un lado, está el deseo de poder realizarse en el trabajo, a partir del desarrollo de su vocación.

“Yo creo que la vocación, porque es algo que vai a hacer toda tu vida, tenís que verlo ¿cachai? O sino en verdad vai a estar infeliz” (Estudiante mujer)

“Si obviamente uno se esfuerza por, no sé, si a mí me gusta diseño y ser un buen diseñador...no importa si uno es independiente o en una empresa, es como uno es con esa carrera” (Estudiante mujer)

A partir de las citas, observamos que para los estudiantes es significativo que a partir de su trabajo se puedan desarrollar personalmente, relevando de esta manera, el valor intrínseco que éste tiene para los estudiantes.

Complementariamente a su deseo de realización personal, los estudiantes también manifiestan –al igual que los estudiantes de clase media- el anhelo de poder contribuir a la sociedad con su trabajo.

“Que estoy ayudando a gente y no me importa si reciba mucho o poco, pero que todo lo que haya estudiado me haya como también ganado yo como dentro, como que esté bien con lo que estoy haciendo” (Estudiante mujer)

“Quiero ser periodista para informar cosas que nadie sabe o que generalmente no se dicen, o sea, como al final que la gente tenga la información y no haya como cosas ocultas ni nada así” (Estudiante mujer)

Paralelamente, en la discusión en torno a sus aspiraciones, emergió un sentimiento de desagrado respecto a la posibilidad de convertirse en subalternos.

“No me gustaría sentirme como un junior” (Estudiante mujer)

Lo anterior tiene relación con que, a partir de su posición en la jerarquía social, la clase alta se siente menos cómoda con el hecho de recibir órdenes.

Más allá de lo relacionado con el trabajo, sus proyecciones de futuro también apuntaron al deseo de formar familia, tener estabilidad económica, y una muy relacionada con su situación y posibilidades de clase, viajar.

En síntesis, para la clase alta, la construcción de su futuro opera sobre una amplia seguridad, como es, por ejemplo, el hecho de poder dedicarse exclusivamente a sus estudios superiores. En ese marco, las aspiraciones ocupacionales de los estudiantes de colegios particulares pagados que participaron del estudio apuntaron predominantemente al desarrollo de la vocación, aspecto netamente relacionado con el valor intrínseco del trabajo y constitutivo de la cultura postmaterialista actual.

En este capítulo, hemos presentado y analizado las representaciones, valores y aspiraciones educacionales y ocupacionales de estudiantes de

distinta clase social en la ciudad de Valparaíso. Indagamos en su experiencia en la enseñanza media, sus aspiraciones en torno a la enseñanza superior, sus representaciones del mundo del trabajo y sus aspiraciones ocupacionales.

En el siguiente capítulo, analizamos estas representaciones y aspiraciones educacionales y ocupacionales de los estudiantes comparativamente, develando cómo se configuran las culturas de clase y la relación que se establece entre ellas.

CAPÍTULO V. LAS RELACIONES CULTURALES DE CLASE A PARTIR DE LA EDUCACIÓN Y LA OCUPACIÓN: DE LA ASIMILACIÓN CULTURAL A LA DISTINCIÓN SOCIAL

5. 1. La asimilación de la *cultura dominante* por parte de la clase baja

Los hallazgos encontrados a partir de los focus group realizados con los estudiantes de 4° año de enseñanza media de colegios municipales técnicos, nos permiten dar cuenta de la importancia que tiene actualmente la educación entre los mismos. Así, la educación superior es vista como un elemento crucial para la movilidad social. Todo lo anterior cobra sentido en el marco de la sociedad credencialista actual (Collins, 1989).

Históricamente en Chile, la educación superior había sido monopolizada por la clase alta, lo cual les aseguraba su reproducción social casi sin contrapeso. En las últimas dos décadas, la enseñanza superior se ha expandido considerablemente, sobre todo a partir del acceso de la clase media, y en menor medida, de la clase baja. En este contexto, y en concordancia con los hallazgos de Sepúlveda (2014) para el Gran Santiago, los estudiantes de clase baja de Valparaíso también elaboran proyectos y aspiraciones relacionadas con la educación superior, específicamente, con la universidad.

Para dar cuenta de las representaciones y aspiraciones de la clase baja, primero interesa mencionar que ésta se encuentra en una posición social de desventaja, no sólo respecto a condiciones materiales, sino también de bienes culturales. Todo ello en el contexto desigual de la estructura social chilena.

El logro educacional y ocupacional en Chile continúa estando desigualmente distribuido de acuerdo a la clase social. De ahí que la clase baja –producto

de su mayor distancia a la cultura escolar y académica— no sólo obtenga bajos resultados en las pruebas estandarizadas, sino también su presencia en la educación superior siga siendo exigua respecto a las demás clases sociales.

Para el caso de los estudiantes de colegios municipales técnicos que participaron en esta investigación, las condiciones de desventaja social las podemos constatar a partir del hecho de que hayan tenido que ingresar a una modalidad educativa que no necesariamente fue de su elección (ni de sus padres), lo cual, si bien no determina su camino, sí define mayores probabilidades de una determinada trayectoria educativa y social.

Sin embargo, más allá de estas desventajas educativas —de las cuales los propios estudiantes son, en parte, conscientes— los estudiantes elaboran aspiraciones generalizadas, no sólo de acceder a la educación superior, sino que, específicamente, a la universidad.

La universidad es una institución íntimamente relacionada con la *cultura dominante*, puesto que su origen está ligado a la clase alta, la cual se ha valido de esta institución para asegurarse las credenciales educativas que le permiten conservar su posición de clase. Sin embargo, a partir de la asimilación cultural que opera de arriba abajo en la estructura social, la educación superior se ha posicionado en el horizonte de expectativas — aunque con diferentes opciones de concreción - de la clase media y la clase baja.

En la presente investigación, los estudiantes de colegios técnicos municipales reflejan, en efecto, este fenómeno. A partir de los grupos focales, observamos que la elaboración de sus proyectos educativos contiene la universidad como norte.

Esta asimilación de la cultura académica dominante por parte de la clase baja, también la podemos constatar a partir de la valoración que hacen los

estudiantes de la Prueba de Selección Universitaria (PSU). Desde su punto de vista, un alto puntaje en este test sería demostrativo de inteligencia y gran capacidad intelectual, mientras que para los estudiantes de clase media y alta, esta prueba no reflejaría lo anterior, sino que solamente el aprendizaje y memorización de contenidos que poco tendrían que ver con la inteligencia y habilidades de un individuo.

Un buen puntaje en la PSU aparece para los estudiantes de clase baja como un símbolo del logro estudiantil, más allá de que éste se distribuyan socialmente, y los propios estudiantes sean conscientes de sus pocas posibilidades de rendirla satisfactoriamente.

En la misma línea, los estudiantes de clase baja manifiestan una alta valoración de las universidades públicas/tradicionales, de las cuales, sin embargo, han estado históricamente relegados. Los estudiantes valoran estas instituciones como instancias de conocimiento avanzado, a las cuales se accede por mérito, y en ese sentido, anhelan poder ingresar a este tipo de universidades.

A esta altura, cabe preguntarnos ¿Cómo llegan estos estudiantes a asimilar la cultura académica dominante?

Si consideramos que su historia familiar ha estado mayormente ajena a la educación superior, y además, que su propia experiencia y trayectoria educacional no se ha construido mirando a la universidad, podríamos haber esperado encontrarnos con disposiciones no universitarias. Sin embargo, los estudiantes señalaron aspiraciones que apuntan a la universidad, y específicamente a una pública/tradicional.

De acuerdo a Lehmann (2014), en un contexto de masificación de la universidad, hay una ampliación de los canales de información a los cuales están expuestos los estudiantes de clase baja. Tal como vimos, en relación con la universidad, los estudiantes de colegios municipales técnicos nos

señalan la experiencia de conocidos, el impulso de parte de profesores, medios de comunicación como internet, principalmente.

Desde el lado de sus propios colegios o el Estado, los estudiantes señalan la ausencia de espacios o canales que los impulsen hacia la educación superior universitaria, como por ejemplo, charlas vocacionales, reforzamientos de contenido o participación en ferias vocacionales, todas actividades comunes para los estudiantes de colegios particulares subvencionados y pagados.

Esta desventaja social en la que se encuentran los estudiantes de clase baja, expresada en una menor posesión de capital cultural, los lleva a lo que podríamos denominar una construcción limitada y/o carente de contenido de proyecto educativo. Esto principalmente a partir del desconocimiento que manifiestan del sistema de enseñanza superior al cual aspiran, así como también la poca planificación de carrera, la cual sí encontramos en los estudiantes de otras clases sociales. En ese sentido, sería un proceso de asimilación de la *cultura dominante* sólo a nivel de aspiraciones.

De manera que nos encontramos con la persistencia de una gran distancia entre las condiciones objetivas de los estudiantes y sus posibilidades reales de concretar sus aspiraciones educativas, las cuales –si bien apuntan a la universidad, al igual que los estudiantes de clase media y alta– se caracterizan por falta de contenido y planificación, es decir, expresan un *habitus de clase* lejano a la cultura académica, lo que los ubica con menores probabilidades “objetivas” de acceder a la universidad.

En una línea similar, las aspiraciones ocupacionales de los estudiantes de colegios técnicos municipales apuntan a seguir una carrera universitaria para convertirse en profesionales.

Lo que estos estudiantes buscan a partir de una carrera profesional es realizarse personalmente, a través de un trabajo interesante y significativo, lo

cual revela la importancia identitaria que tiene el trabajo actualmente (Inglehart, 1997), incluso para una clase que históricamente no había manifestado este tipo de aspiraciones (Hyman, 1972, Willis, 1977).

Sin embargo, estas aspiraciones se expresan con algunos matices, que demuestran que estos estudiantes se encuentran en una situación “transicional” en este cambio cultural.

Los estudiantes valoran la formación técnica que han recibido, sobre todo porque sienten que les ha provisto de herramientas para desempeñarse en el mundo laboral y, además, porque lo técnico ha sido por largo tiempo parte de su vida. Pero por otro lado, esta representación favorable de las ocupaciones técnicas contrasta con la representación negativa que los estudiantes perciben de la sociedad chilena en general.

Esta baja valoración social de las ocupaciones técnicas que reconocen los estudiantes tiene impacto sobre sus subjetividades. En esa línea, buscan ser reconocidos e incluidos socialmente a través de la realización de una carrera profesional (Keller y Zavalloni, 1964).

A partir de las representaciones y aspiraciones educacionales y ocupacionales de estos estudiantes de clase baja identificamos el proceso de asimilación de la *cultura dominante* por parte de los mismos, lo cual desde la otra cara de la moneda, puede ser visto como *dislocación de habitus* (Lehmann, 2014), es decir, el abandono por parte de las nuevas generaciones de la clase baja de aspectos característicos de su cultura de clase (Sanchís Gómez, 1988), como lo es, en este caso, la educación y el trabajo manual.

Sin embargo, estos procesos ocurren de manera parcial, lo cual vemos a partir de sus reivindicaciones educacionales difusas, las cuales reflejan un *habitus de clase* en transformación, en la medida que conviven valores y aspiraciones educacionales y ocupacionales diversas.

Estas “nuevas” y crecientes aspiraciones de los estudiantes de clase baja se enfrentan a las desigualdades objetivas que experimenta esta clase en términos del logro académico necesario para cumplir las mismas. La dificultad para conseguir este logro, podría hacer que este habitus permanezca meramente en términos aspiracionales, si es que estos estudiantes siguen el camino educacional y ocupacional hacia el cual han sido empujados desde sus primeros años escolares.

5. 2. La búsqueda de la distinción y el prestigio por parte de la clase media

Para los miembros de la clase media, la educación tiende a ser un bien cultural más significativo que para la clase baja, en la medida que a partir de la misma se juegan la mantención de su posición de clase.

En ese sentido, un primer indicador de lo anterior es su asistencia a colegios particulares subvencionados, en los cuales tienden a concentrarse principalmente estudiantes de clase media. Esta elección familiar es realizada fundamentalmente con el objetivo de conseguir una mejor preparación para la PSU y la universidad, puesto que los colegios municipales tienden a ser vistos como no preparatorios para la universidad, mientras que los colegios particulares pagados no son accesibles en función de la gran inversión económica que requieren.

En los focus groups los estudiantes reconocen que sus colegios están orientados primordialmente en función de la universidad –más allá de ciertos reparos a la formación recibida- la cual se constituye en un logro mínimo para ellos. En ese sentido, la universidad continúa siendo una norma para la clase media (Keller & Zavalloni, 1964).

Mucho más que para la clase baja, un título universitario aparece como una obligación para los estudiantes de clase media. Por un lado, más allá de que los estudiantes sean conscientes de las mayores dificultades que existen actualmente para insertarse en el campo profesional, también reconocen que la obtención del título universitario otorga las mayores posibilidades de acceder a un empleo profesional de altos ingresos, más allá que actualmente no lo garantice.

Por otro lado, la clase media no sólo se dirige hacia la universidad por

motivos económicos, sino que también en búsqueda del prestigio que sólo ésta puede entregar. Ello se hace evidente a partir de las preferencias y expectativas familiares respecto a la educación que se expresan a través de los estudiantes, las cuales tienden a alejarse de la educación técnica – asociada a la clase baja – y se orientan preferentemente hacia universidades públicas/tradicionales, las cuales a partir de su selectividad y mayor prestigio otorgan un capital simbólico que no sólo puede traducirse en ventajas comparativas en el mercado laboral, sino que también la estima que se deriva de un bien cultural altamente valorado en la sociedad

El comportamiento de la clase media en relación a la educación consiste entonces en prácticas de distinción social respecto a la clase baja, la cual funciona como medio de contraste en este proceso, así como también en una emulación de los valores y pautas de la clase alta (Bourdieu, 2002).

Esta misión de conservar la posición y los símbolos de clase se reconoce a partir de la sobrecarga académica a la que los estudiantes admiten estar sometidos, especialmente el último año de la enseñanza secundaria. Esta presión de clase no se hace manifiesta en los estudiantes de colegios municipales técnicos, lo cual se comprende en la medida que es especialmente la clase media la que entiende el éxito académico como una estrategia fundamental de conservación de la posición de clase.

En esa línea, los estudiantes de colegios particulares subvencionados reconocen que el camino hacia una carrera universitaria en una universidad pública/tradicional es el que se les impone, lo que implica presiones en relación con cumplir las expectativas educacionales de clase depositadas en ellos.

Sin embargo, los estudiantes no transitan sin conflictos estas presiones sociales y familiares sobre ellos. En efecto, los discursos muestran la existencia de una queja constante respecto a la sobrecarga académica a la que están sometidos, así como a la PSU, de la cual sienten que

prácticamente decide su destino.

En una sociedad altamente estratificada y clasista como la chilena, los estudios funcionan como una marca de clase, de ahí que para los estudiantes haya una trayectoria determinada a seguir, y que sus padres se encarguen de que sus hijos no se desvíen de esa ruta.

En relación al trabajo, también opera una estrategia asociada a la conservación de la clase y, también, de distinción social.

La relación que los estudiantes de colegios particulares subvencionados establecen con el trabajo es muy diferente a aquella de los estudiantes de colegios municipales técnicos. Los primeros prácticamente no han tenido vinculación con el mundo laboral y, además, lo más probable es que estén exentos del trabajo posteriormente a su salida del colegio para dedicarse por completo a sus estudios superiores.

La clase media no sólo busca mantener a sus hijos fuera del trabajo mientras se dedican a sus estudios medios y superiores, sino que también busca evitar que se orienten hacia carreras técnicas. A partir de los focus groups con los estudiantes, se advierte que las ocupaciones técnicas, en general, no son una opción para ellos.

Los estudiantes que han pensado en la posibilidad de seguir una carrera técnica –aunque sea como paso previo a una ocupación profesional– han recibido el inmediato rechazo de sus padres. Este rechazo de las ocupaciones técnicas no se funda tanto en una cuestión económica –en capítulos anteriores hemos visto que los ingresos en ocupaciones técnicas han aumentado significativamente – sino más bien simbólica, relacionada con la identidad y el reconocimiento social (Blanch, 1986): el trabajo manual o técnico tiende a asociarse a la clase baja y, por tanto, no es una opción ocupacional para la clase media.

De esta manera, la clase media busca distinguirse de la clase baja en términos ocupacionales, o lo que es lo mismo, culturalmente. En ese sentido, las ocupaciones técnicas –si bien pueden haber mejorado sus condiciones económicas- no otorgan el prestigio social que es tan importante para la clase media, y que encuentran en las ocupaciones profesionales, de las cuales son altamente dependientes para mantener el estatus entre generaciones (Collins, 1989).

De modo que el prestigio es un móvil importante para la clase media (Keller & Zavalloni, 1964) y está a la base de sus aspiraciones ocupacionales y sociales. Como se advierte a partir de algunos casos de los focus groups, los padres se manifiestan dispuestos a que en caso de no acceder a una universidad pública –tradicional reducto de la clase media– sus hijos ingresen a una universidad privada, y no a una carrera técnica, lo cual podría significar una fractura de su condición de clase.

Por otro lado, a partir de las representaciones del trabajo de los estudiantes se advierte preocupación por la sobrepoblación de profesionales que existiría, lo que se traduciría no sólo en una mayor competencia, sino que también en un deterioro de las condiciones laborales en este tipo de ocupaciones.

En este escenario amenazante para las pretensiones profesionales de la clase media, aparecen estrategias pensadas para posicionarse de mejor manera en un contexto de devaluación de títulos profesionales. Así, los estudiantes consideran que acceder y titularse de una universidad prestigiosa puede otorgar ventajas comparativas significativas en el mercado laboral, así como también informarse previamente acerca de las condiciones de la profesión a la que se aspira.

Al igual que para los estudiantes de clase baja, para estos estudiantes el trabajo también constituye un elemento significativo en sus vidas, en la medida que a través de éste buscan realizarse personalmente, esto es,

desarrollar su vocación. Sin embargo -y al contrario de lo que apareció en los discursos de estudiantes de clase baja- también aparecieron motivaciones económicas en relación a las carreras que pretendían seguir. Este tipo de relación con el trabajo se acerca más a lo que Barozet & Fierro (2011) denominan clase media aspiracional en Chile y refleja la heterogeneidad inherente a la clase media, y por ende, la dificultad de hablar de una sola clase media.

Tanto las aspiraciones universitarias como profesionales de los estudiantes de colegios particulares subvencionados –es decir, su *habitus de clase*- reflejan la completa asimilación de la *cultura dominante* por parte de la clase media: logro académico, valores sociales y bienes simbólicos. A partir de estas mismas aspiraciones, la clase media busca distinguirse de la clase baja, para lo cual elabora estrategias educacionales y ocupacionales que le permitan su diferenciación cultural de la misma.

5. 3. La subjetividad en la *cultura dominante*

Las representaciones, valores y aspiraciones de los estudiantes de colegios particulares pagados son relativamente similares a las de aquellos estudiantes de colegios particulares subvencionados, y no muy lejanas de las de estudiantes de colegios municipales técnicos, en lo que hemos venido delineando como un proceso de asimilación de la *cultura dominante*, que avanza hacia una homologación de las representaciones y aspiraciones educativas y ocupacionales.

Sin embargo, a pesar de manifestar evidentes diferencias estructurales, quienes tienen una mayor proximidad social y cultural son la clase media y alta.

La clase alta se encuentra en una posición socioeconómica aventajada producto de su herencia de clase, la cual –entre otras cosas- les permite enviar a sus hijos a colegios particulares pagados, aquellos establecimientos educacionales más exclusivos, costosos y con mejor ranking de desempeño académico del sistema, y fuera del alcance de las familias de clase media y baja.

Lo anterior forma parte de la estrategia educativa a través de la cual las familias de clase alta buscan que sus hijos acrecienten su capital cultural, y de esta manera asegurar la reproducción de su posición de clase (Bourdieu, 1987). En ese sentido, la asistencia a colegios particulares pagados es una práctica crucial para consagrar el capital cultural que ya se ha desarrollado a partir de la socialización familiar.

En ese sentido, identificamos una concordancia entre las condiciones objetivas y subjetivas de los estudiantes. A partir de los focus group, los estudiantes de colegios particulares pagados reconocen que en términos

educativos se encuentran en una posición de ventaja respecto a los estudiantes que asisten a los otros tipos de colegios. En ese sentido, se manifiestan altamente conformes con los conocimientos recibidos para rendir una buena PSU que les permita acceder sin problemas a la universidad.

Sin embargo, esta posición de ventaja educativa –tal como para los estudiantes de colegios particulares subvencionados– tiene, por otro lado, consecuencias significativas sobre la experiencia de los estudiantes en la enseñanza media. La presión derivada de la obligación de rendir una buena PSU y acceder a una universidad de prestigio, los lleva a experimentar una fuerte sobrecarga académica, especialmente durante los dos últimos años de la educación media. En ese sentido, los estudiantes acusan que su enseñanza ha estado casi exclusivamente enfocada hacia contenidos y materias específicas, y poco relacionada con lo que pasa fuera del colegio.

Aquí identificamos dos fenómenos. Uno que tiene que ver con la estrategia de la clase alta de asegurar su posición social a partir de las credenciales formales y simbólicas que entrega la educación, así como también la vivencia de la experiencia educativa como ajena a lo que pasa en otros lugares, revelando la marcada segregación educativa existente en Chile (Semler, 2006).

El futuro de estos estudiantes es con toda seguridad una universidad prestigiosa. Para ella han sido preparados prácticamente desde su nacimiento, y, sobre todo, a través de la educación formal. Esto demuestra que para la clase alta, la educación es un medio fundamental para la reproducción social, lo cual es intensamente vivenciado por los estudiantes de colegios particulares pagados a partir de la experiencia escolar revelada.

En cuanto al trabajo, los estudiantes de colegios particulares pagados se encuentran en las antípodas respecto de los estudiantes de colegios municipales técnicos: su vinculación con el mundo del trabajo es prácticamente nula.

En ese sentido, su posición social privilegiada no sólo les ha permitido permanecer ajenos al trabajo sino que también les posibilita proyectarse hacia la educación superior sabiendo que no tendrán la necesidad de tener que trabajar, ya que cuentan con el soporte económico de su familia, y de manera mucho más segura que los estudiantes de colegios particulares subvencionados.

Las representaciones y aspiraciones ocupacionales elaboradas por estos estudiantes, las cuales apuntan a las ocupaciones profesionales, no son más que la expresión misma de la *cultura dominante* que se ha expandido hacia la clase media, y en buena medida, a la clase baja.

En ese sentido, las ocupaciones más valoradas por los estudiantes son las profesionales, y dentro de aquellas, existe una inclinación por las llamadas “profesiones liberales”, tradicionalmente asociadas a un alto prestigio.

Esta orientación hacia profesiones de alto prestigio se comprende en el marco de su posición de clase. Ésta los obliga a conducirse hacia ocupaciones que tengan un alto valor de cambio en el mercado laboral, sobre todo considerando la mayor competencia profesional existente actualmente producto del amplio acceso de la clase media a la universidad.

En ese sentido, la clase alta participa activamente de un proceso cultural que ha llevado a que las ocupaciones profesionales se posicionen como un valor altamente significativo. Lo mismo ha conducido a que la clase media acceda cada vez más masivamente a este tipo de ocupaciones y, de esta manera, se haya generado no sólo una mayor competencia profesional, sino que también una progresiva devaluación de este tipo de títulos. Esta situación de igualación con la clase media, empuja a la clase alta a idear estrategias de distinción para la conservación de su condición de clase.

Los estudiantes de colegios particulares pagados manifestaron menor

inquietud respecto de la sobrepoblación profesional que los estudiantes de colegios particulares subvencionados. Estas diferencias reflejan distintas subjetividades derivadas de una determinada condición de clase. Para la clase media, en una posición de clase más “frágil”, la mayor competencia profesional es advertida como una gran amenaza para la conservación de la misma. Por otro lado, la clase alta habla desde otra posición social, una de mayor seguridad y confianza respecto a sus posibilidades de mantención de la misma.

Otro aspecto relacionado con la *cultura dominante* tiene que ver con los anhelos de realización personal a través del trabajo que manifiestan los estudiantes de todas las clases y que representan la cultura postmaterialista (Inglehart, 1997), también expresan la propagación de la *cultura dominante* a partir de una característica tradicional de la clase alta que era esta relación más “espiritual” o vocacional con el trabajo.

En síntesis, la posición social de la clase alta le permite establecer las pautas culturales en torno a las cuales se orientan las demás clases, y que observamos a partir de las aspiraciones educacionales y ocupacionales de los estudiantes de clase media y baja.

En suma, en este capítulo hemos analizado las relaciones culturales que se establecen entre las clases sociales a partir de las representaciones y aspiraciones educacionales y ocupacionales que elaboran. En ese sentido, hemos dado cuenta de una progresiva homologación entre los espacios simbólicos de las distintas clases (Sanchís, 1988; Lehmann, 2014), pero que sin embargo, no se fundan en una equiparación de las condiciones estructurales, las cuales siguen reflejando marcadas desigualdades de clase, y como consecuencia, distintos destinos de clase (Bourdieu, 1995; Bourdieu, 2003).

CONCLUSIONES

El origen de esta investigación se dio en el contexto de los cambios sociales, culturales, educativos y ocupacionales que han ocurrido en Chile en las últimas décadas. En ese marco, nos interesaba particularmente lo relacionado con el sistema educativo y el mundo del trabajo.

En relación a este último, habíamos observado los cambios que han ocurrido en los últimos años en el mercado ocupacional, los que se relacionan con el ascenso económico de las ocupaciones técnicas, y por otro, cierto declive de las ocupaciones profesionales.

Este fenómeno inédito ocurrido en el mercado ocupacional no se condecía con las cifras de matrícula en la educación superior, donde las carreras técnicas seguían estando rezagadas respecto a las profesionales, especialmente a aquellas dictadas por las universidades.

Lo anterior nos llevó a preguntarnos sobre las causas de esta aparente paradoja. De este modo, se nos ocurrió aproximarnos al fenómeno a partir de lo que pensaban y creían precisamente quienes se encuentran próximos a definir su relación con el mundo laboral: estudiantes de último año de secundaria. Esto a través de sus representaciones y aspiraciones educacionales y ocupacionales. Además, creímos importante –considerando la alta segregación socioescolar en Chile– relevar la clase social como un eje fundamental para el análisis.

Los hallazgos nos muestran dos fenómenos o procesos principales:

a) Los estudiantes de colegios municipales técnicos elaboran representaciones, valores y aspiraciones educacionales y ocupacionales que

apuntan a continuar estudios superiores universitarios, así como también dedicarse a una ocupación profesional. Esto es reflejo del proceso de asimilación de la cultura tradicionalmente asociada a la clase media y alta que hacen los estudiantes de clase baja, pero que ocurre desde una posición de desventaja social que limita las posibilidades de concretar tales aspiraciones y proyecciones.

b) Las representaciones, valores y aspiraciones educacionales y ocupacionales de los estudiantes de colegios particulares subvencionados y particulares pagados también se orientan hacia la universidad y las ocupaciones profesionales, aunque desde una posición social aventajada. De esta manera, a partir de los estudiantes de clase media y alta se refleja la elaboración de estrategias de clase que apuntan a la distinción social respecto de la cultura de clase baja.

A partir de lo anterior, llegamos a la conclusión de que el deseo de acceder a la universidad y a una ocupación profesional de parte de las clases, está motivado por la búsqueda de prestigio en la clase baja, y la conservación del mismo por parte de la clase media y alta.

En ese sentido, la mejora en las perspectivas económicas de las ocupaciones técnicas en el último tiempo no ha sido suficiente para que las mismas se conviertan en una opción para las familias de clase media y alta. Tanto para la clase media como para la alta, este tipo de ocupaciones representan signos de clase baja, de los cuales necesitan distanciarse lo más posible para conservar su condición de clase, al menos en términos simbólicos.

Esto podría parecer contradictorio o irracional –sobre todo de parte de la clase media– si tomamos en consideración el progresivo deterioro que han tenido las ocupaciones profesionales, las cuales, si bien aún pueden entregar altas perspectivas económicas, lo hacen al costo de una fuerte competencia en el mercado ocupacional. Sin embargo, no resulta

contradictorio si consideramos lo que ya mencionamos antes: el prestigio o estatus social constituyen un poderoso estímulo en el comportamiento de las clases, especialmente para la clase media, en la medida que tanto la universidad como las ocupaciones profesionales los definirían simbólicamente como clase.

En suma, constatamos que los individuos no piensan ni se orientan únicamente en base a criterios económicos o meramente pragmáticos, sino que sus motivaciones son altamente complejas. En ese sentido, situados en una sociedad altamente desigual, clasista y competitiva, advertimos que la cultura juega un papel fundamental para comprender las actitudes, valores y orientaciones de los individuos en relación a la educación y el trabajo.

Por otro lado, creemos oportuno señalar que la intención de esta investigación siempre fue basarse en un enfoque cualitativo, sin embargo, creemos importante la posibilidad de una triangulación de datos que implique, básicamente, la realización de un estudio que nos muestre cuantitativamente cómo se comportan las valoraciones y aspiraciones educativas y ocupacionales de los estudiantes de colegios de distinta dependencia administrativa de Valparaíso. Esta primera aproximación cualitativa llevada a cabo puede ayudar a definir criterios y parámetros para esta eventual investigación.

Además, el objetivo de plantear esta investigación en la ciudad Valparaíso tuvo la intención de poder generar conocimiento respecto a la desigualdad social en otras áreas urbanas distintas de Santiago, que es donde se realizan la mayoría de estas investigaciones. En ese sentido, creemos que el objetivo está cumplido, más allá de que sea necesarias nuevas investigaciones para complementar nuestros hallazgos.

Otro aspecto que podría ahondarse a partir de una nueva investigación tiene que ver con poder captar una mayor cantidad de matices en relación a las subjetividades de los estudiantes de distintas clases sociales, en la medida

que en este estudio en particular –y como una primera aproximación- se utilizó una división de clases más genérica, la cual, sin embargo, era pertinente en la medida que nos posibilitaba una mejor comprensión de las diferencias y similitudes existentes entre éstas (Wright, 2015).

Finalmente, si bien esta investigación nos entregó respuestas, también quedan interrogantes abiertas respecto al sistema educativo y el mundo del trabajo que quizás otras investigaciones podrán abordar posteriormente ¿Qué pasará con las aspiraciones universitarias de los estudiantes de clase baja en caso de que no puedan acceder a la universidad? ¿Se convertirán las ocupaciones técnicas en una opción real para los estudiantes y familias de clase media, sobre todo si las mismas siguen ascendiendo económicamente? ¿Cuáles son las prácticas de distinción social que elabora la clase alta para distinguirse especialmente de la clase media en un contexto de masificación de la enseñanza superior y las ocupaciones profesionales?

Aquellas son interrogantes que surgen en el contexto de una sociedad chilena particularmente desigual y segregada, pero que, sin embargo, como toda sociedad, no es estática, y está sujeta a constantes cambios sociales, políticos y culturales que la investigación social debe de ser capaz de abordar y explicar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aedo Henríquez, A. (2010). La estratificación social por dentro. Proyectos de vida en las clases sociales en Chile. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (19), 29-52. Recuperado de <http://mingaonline.uach.cl/pdf/racs/n19/art02.pdf>.
- Agencia Calidad de la Educación (2015). *Informe Nacional de Resultados 2013*. Ampliando la Mirada de la Calidad Educativa.
- Alonso, L. E.; Martín Criado, E.; Moreno Pestaña, J. L. (Eds). (2004). *Pierre Bourdieu: las herramientas del sociólogo*. Madrid: Fundamentos.
- Alonso, L. E. (2005). *La era del consumo*. Madrid. Siglo XXI.
- Alvis-Rizzo, A., Pac-Salas, D., & Ventura de Pedro, T. (2015). Trajectories of young people from Zaragoza (Spain) in configurations of working-class families. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 13(2), 981–994. doi.org/10.11600/1692715x.13230100914.
- Ananías, R. (2015). *Condicionamiento de Clase en el Mercado del trabajo: Un acercamiento desde la antropología* (Tesis de pregrado). Universidad de Chile, Santiago.
- An, B. P. (2010). The relations between race, family characteristics, and where students apply to college. *Social Science Research*, 39(2), 310–323. doi.org/10.1016/j.ssresearch.2009.08.003.
- Ardila, R. (1986). *Psicología del trabajo*. Santiago de Chile:

Universitaria.

- Astudillo Lizama, P. (2016). La Inestable Aceptación de la Homosexualidad . El Caso de las Escuelas Católicas de Elite en Santiago de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 21–37. [dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000200003](https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000200003).
- Ball, S. J. (2003). *Class Strategies and the Educational Market: the middle classes and social advantage*. London: RoutledgeFalmer.
- Barbieri, C. L. A., Couto, M. T., & Aith, F. M. A. (2017). A (não) vacinação infantil entre a cultura e a lei: os significados atribuídos por casais de camadas médias de São Paulo, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 33(2), 1–11. doi.org/10.1590/0102-311x00173315.
- Barozet, E. y Fierro, J. (2011). *Clase media en Chile, 1990-2011: algunas implicancias sociales y políticas*. Santiago: Konrad Adenauer Stiftung, Serie de Estudios, 4. Recuperado en <http://www.kas.de/chile/es/publications/29603/>.
- Bassi, J. (2014). Adiós a la partitura: una defensa de los diseños flexibles en investigación social. En Canales, M (coord.). *Investigación social. Lenguajes del diseño*. Santiago de Chile: LOM.
- Becker, G. (1984). *El capital humano. Un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*. Madrid: Alianza.
- Bencomo E, T. Z. (2008). “El trabajo” visto desde una perspectiva social y jurídica. *Revista Latinoamericana de Derecho Social*, (7), 27–57. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rlds/article/view/21028>

- Blanch, J. M. (1986). *Desempleo juvenil y salud psicosocial*. Documentos de Psicología Social, Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=130573>
- Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Argumentos (México, D.F.)*, 24(67), 135–156. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-
- Bledstein, B. (1976). *The culture of 'professionalism'. The middle class and the development of higher education in America*. New York: Norton & Co.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, UAM-Azcapotzalco, (5), 11-17. Recuperado de <http://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf>.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1989). El espacio social y la génesis de las “clases”. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 3(7), 27-55. Recuperado de http://www.culturascontemporaneas.com/contenidos/espacio_social_y_genesis.pdf
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1995). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México D. F.: Fontamara.

- Bourdieu, P. (2002). Condición de clase y posición de clase. *Revista Colombiana de Sociología*, 7(1), 119-141. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/11153>.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2013). *Argelia 60. Estructuras económicas y estructuras temporales*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bustos, C. (2016). *Modos de vida de la clase trabajadora en Chile y su relación con la salud* (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Cáceres, P. (2003). Análisis Cualitativo De Contenido: Una Alternativa Metodológica Alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2, 53–82. doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-3
- Canales, A. (2016). Diferencias Socioeconómicas en la postulación a las Universidades Chilenas: El rol de factores académicos. *Calidad En La Educación*, 44, 129–157.
- Centro de Estudios del Cambio Social (2011). *Informe España 2011: una interpretación de su realidad social*, Madrid: Fundación Encuentro. Recuperado de http://www.fund-encuentro.org/informe_espana/indiceinforme.php?id=IE18
- Chevalier, S. (2015). Food, malls and the politics of consumption: South Africa's new middle class. *Development Southern Africa*, 32(1), 118–129. doi.org/10.1080/0376835X.2014.965388.

- CNED (2017). *Índices Tendencias Educación Superior 2017*.
- Collins, R. (1989). *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y la estratificación*. Madrid: Akal.
- Délano, M., Niklander, K. y Susacasa, P. (2007). La enseñanza del Periodismo y el mercado laboral. *Calidad en la Educación*, (27), 205-234.
- DEMRE (2017). *Piloto PSU. Informe 2016*. Unidad de Desarrollo y Análisis.
- Díaz, X., Godoy, L. y Stecher, A. (2005). Significados del trabajo, identidad y ciudadanía. La experiencia de hombres y mujeres en un mercado laboral flexible. *Centro de Estudios de la Mujer, Cuaderno de Investigación N°3*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/313764294_Significados_del_trabajo_identidad_y_ciudadania_La_experiencia_de_hombres_y_mujeres_en_un_mercado_laboral_flexible
- Donoso, J. (2012). *Experiencias y carreras profesionales de jóvenes arquitectos en el mercado laboral del Gran Valparaíso: el difícil camino hacia la consolidación profesional* (Tesis de pregrado). Universidad de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
- Donoso, S. y Arias, O. (2012). Distribución Desigual de las Oportunidades Educativas en el territorio y migración de la matrícula escolar. El caso de la región de Los Lagos (Chile). *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 35-54. [dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200003](https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000200003)
- Erola, J., Jalonen, S., & Lehti, H. (2016). Parental education, class and

income over early life course and children's achievement. *Research in Social Stratification and Mobility*, 44, 33–43. doi.org/10.1016/j.rssm.2016.01.003.

- Farías, M., & Carrasco, R. (2012). Diferencias En Resultados Académicos Entre Educación Técnico-Profesional Y Humanista-Científica En Chile. *Calidad En La Educación*, Julio(36), 87–121. doi.org/10.4067/S0718-45652012000100003.
- Gessaghi, V. (2013). Familias y escuelas: construcción del sentido de la escuela y la escolarización en “la clase alta argentina”. *Runa*, 34(1), 73-90. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/runa/article/view/563>
- Frei, R. (2016). *La economía moral de la desigualdad en Chile: un modelo para armar*, Santiago, PNUD. Recuperado de http://www.cl.undp.org/content/chile/es/home/library/poverty/documents_de_trabajo/la-economia-moral-de-la-desigualdad-en-chile.html
- Fuentes, S. (2013). Elecciones escolares: moral y distinción en la relación familia-escuela. *Cuadernos de Pesquisa*, 43(149), 682–703. doi.org/10.1590/S0100-15742013000200015.
- Gaete, M. y Morales, R. (2011). Articulación del sistema de educación superior en Chile: posibilidades, tensiones y desafíos. *Calidad en la Educación*, (35), 51-89.
- García-Huidobro, J. E. (2007). Desigualdad Educativa y Segmentación del Sistema Escolar. Consideración a partir del Caso Chileno. *Revista Pensamiento Educativo*, 40(1), 65-85.
- Gayo, M., Teitelboim, B., & Méndez, M. L. (2013). Exclusividad Y

Fragmentación: Los Perfiles Culturales De La Clase Media En Chile. *Universum*, 1(28), 97–128. doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762013000100006.

- Gayo, M. (dir.), Wortman, A., Méndez, M. L., & Radakovich, R. (2011). Consumo cultural y desigualdad de clase, género y edad: un estudio comparado en Argentina, Chile y Uruguay. *Avances de Investigación*, 137. Recuperado de https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2014/07/Avance_Investigacion_62.pdf
- Gilbertson, A. (2016). Cosmopolitan Learning, Making Merit, and Reproducing Privilege in Indian Schools. *Anthropology and Education Quarterly*, 47(3), 297–313. doi.org/10.1111/aeq.12157.
- Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*, (44), 36-65. Recuperado de <http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.44/cp.44.6.%20HenryAGiroux.pdf>.
- González, Á. (2014). Aspirar a una universidad selectiva y concretar las aspiraciones: factores determinantes. *Calidad En La Educación*, (40), 236–267.
- Guppy, N. & Goyder, J. C. (1984). Consensus on occupational prestige. A reassessment of the evidence. *Social Forces*, 62(3), 709-725. doi: 10.2307/2578707.
- Hassani, M., Jamal, S., & Ghasemi, M. (2016). Investigating stratification within higher education through examining the status of students in different academic majors in terms of cultural, social and economic capital. *Educational Research and Reviews*, 11(8), 676–

685. doi.org/10.5897/ERR2016.2629.

- Hochstetler, A., Copes, H., & Forsyth, C. J. (2014). The Fight: Symbolic Expression and Validation of Masculinity in Working Class Tavern Culture. *American Journal of Criminal Justice*, 39(3), 493–510. doi.org/10.1007/s12103-013-9222-6.
- Huneeus, S. (2013). Estrategias de reproducción matrimonial de la élite económica en Chile. *Revista de Sociología*, 0(28), 67–82. doi.org/10.5354/0719-529X.2013.30715.
- Hyman, H. (1972). Sistemas de valor de clases diferentes. En Lipset, S. y Bendix, R. (Eds.), *Clase, status y poder (Tomo II)*, pp. 757-786. Madrid: Euramérica.
- Ibáñez, T. (1988). “Representaciones sociales, teoría y método”. En Ibáñez, T. (coord.), *Ideologías de la vida cotidiana*, Barcelona, Sendai.
- Inglehart, R. (1997). *Modernization and postmodernization. Cultural, economic and political change in 43 societies*. Princeton University Press.
- INE. (2017). *Distribución de los Ingresos en Chile. Encuesta Suplementaria de Ingresos 2010-2015*. Recuperado de <http://www.ine.cl/estadisticas/ingresos-y-gastos/esi?categoria=Publicaciones>.
- Karsten, L. (2015). Middle-class childhood and parenting culture in high-rise Hong Kong: on scheduled lives, the school trap and a new urban idyll. *Children's Geographies*, 13(5), 556–570. doi.org/10.1080/14733285.2014.915288.

- Kayahan Karakul, A. (2016). Student resistance culture against school values: an ethnographic research. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 14(1), 17-44. Recuperado de <http://www.jceps.com/archives/2893>.
- Keller, S. & Zavalloni, M. (1964). Ambition and Social Class: A Respecification. *Social Forces*, (1), 58-70. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/2575967>.
- Kerbo, H. (2003). *Estratificación social y desigualdad. El conflicto de clase en perspectiva histórica, comparada y global*. Madrid: McGraw Hill.
- Kosunen, S., & Seppänen, P.). (2015). The transmission of capital and a feel for the game: Upper-class school choice in Finland. *Acta Sociologica (United Kingdom)*, 58(4), 329-342. doi:10.1177/0001699315607968
- Krüger, N. (2013). Segregación social y desigualdad de logros educativos en Argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(86), 12–31. Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1352>.
- Larrañaga, O. y Valenzuela, J. P. (2011). Estabilidad en la Desigualdad. Chile 1990-2003. *Estudios de Economía*, 38(1), 295-329. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-52862011000100012
- Lehmann, W. (2014). Habitus transformation and hidden injuries. Successful working-class university students. *Sociology of education*, 87(1), 1-15, doi.org/10.1177%2F0038040713498777.

- Leiulfsrud, H., Bison, I., & Solheim, E. (2010). *Social class in Europe II: The European social survey 2002-2008*. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Erling_Solheim/publication/317624268_Social_Class_in_Europe_II/links/59451a7745851525f890bee4/Social-Class-in-Europe-II.pdf
- Ljunggren, J. (2016). Economic rewards in the cultural upper class: The impact of social origin on income within the Norwegian field of culture. *Poetics*, 57, 14–26. doi.org/10.1016/j.poetic.2016.05.003.
- Mac-Clure, O., Barozet, E., & Maturana, V. (2014). Desigualdad, Clase media y territorio en Chile: ¿clase media global o múltiples mesocracias según territorios? *Eure*, 40(121), 1–84. doi.org/10.4067/S0250-71612014000300008.
- Mac-Clure, O., Barozet, E. & Moya, C. (2015). Judgments of middle classes to the economic elite: A criticism of inequalities in Chile?. *Polis (Santiago)*, 14(41), 435-460. dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000200026.
- Madrid, S. (2016). La formación de masculinidades hegemónicas en la clase dominante: el caso de la sexualidad en los colegios privados de elite en Chile. *Sexualidad , Salud Y Sociedad*, 22, 369–398. dx.doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2016.22.17.a.
- Marambio, A. (2013). *Bancarización, crédito y endeudamiento en los sectores medios chilenos: Tácticas de acceso, diferenciación social y el espejismo de la modernidad* (Tesis de magíster). Universidad de Chile, Santiago.
- Márquez, E., Friemel, É., y Rouquette, M. (2005). Valores del trabajo y

representaciones sociales. Un estudio exploratorio. *Trayectorias*, VII (18), 17-32. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60722195004>.

- Marginson, S. (2016). The worldwide trend to high participation higher education: dynamics of social stratification in inclusive systems. *Higher Education*, 72(4), 413–434. doi.org/10.1007/s10734-016-0016-x.
- Mella, O. (2000). Grupos focales (“focus groups”). Técnica de investigación cualitativa. *Documento de trabajo, CIDE, Santiago de Chile*, (3), 1-27. Recuperado de <http://files.palenque-de-egoya.webnode.es/200000285-01b8502a79/Grupos%20Focales%20de%20Investigaci%C3%B3n.pdf>
- Meller, P. y Lara, B. (2010). *Carreras universitarias: rentabilidad, selectividad y discriminación*. Santiago de Chile: Uqbar.
- Meo, A. I. y Davenigno, V. (2010). Expansión de las aspiraciones educativas en jóvenes de sectores populares. ¿Evidencias de la emergencia de un nuevo habitus escolar en la Ciudad de Buenos Aires?, *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(5), 1-13, Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/1717>
- Meo, A. I. (2013). Habitus escolar de estudiantes de clase media en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires, *Revista de Política Educativa*, 4(1), 21-50, Recuperado de <http://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/21228>
- MINEDUC (2016). *Estadísticas de la Educación 2015*. Centro de Estudios MINEDUC.

- MINEDUC (2012). *Encuesta Casen 2011. Análisis Módulo Educación*. Centro de Estudios MINEDUC.
- Mizala, A., & Torche, F. (2012). Bringing the schools back in: The stratification of educational achievement in the Chilean voucher system. *International Journal of Educational Development*, 32(1), 132–144. doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.09.004.
- Muñoz, P. y Redondo, A. (2013). Desigualdad y logro académico en Chile. *Revista CEPAL*, (109), 108-124. Recuperado de <https://www.cepal.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=%2Frevista%2Fnoticias%2FarticuloCEPAL%2F2%2F49522%2FP49522.xml&xsl=%2Frevista%2Ftpl%2Fp39f.xsl&base=%2Frevista%2Ftpl%2Ftop-bottom.xsl>
- Nakao, K. & Treas, J. (1991). Updating occupational prestige and socioeconomic scores. How the new measures measure up. *Sociological Methodology*, (24), 1-72. doi: 10.2307/270978.
- Nayak, A., & Kehily, M. J. (2014). 'Chavs, chavettes and pramface girls': teenage mothers, marginalised young men and the management of stigma. *Journal of Youth Studies*, 17(10), 1330–1345. doi.org/10.1080/13676261.2014.920489.
- OCDE (2004). Revisión de políticas nacionales en educación: Chile. París y Santiago: OCDE y MINEDUC. Recuperado de http://www7.uc.cl/webpuc/piloto/pdf/informe_OECD.pdf
- OCDE (2015). *Todos Juntos. ¿Por Qué Reducir la Desigualdad nos Beneficia?...en Chile*. Recuperado de <https://www.oecd.org/chile/OECD2015-In-It-Together-Highlights-Chile.pdf>.

- Oesch, D. & Von Ow, A. (2017). Social Networks and Job Access for the Unemployed: Work Ties for the Upper-Middle Class, Communal Ties for the Working Class. *European Sociological Review*, 33(2), 275–291. doi.org/10.1093/esr/jcx041.
- Ortega, J. P. (2013). *Expectativas respecto al futuro académico y laboral de estudiantes 3° y 4° año de enseñanza media científico humanista de dos niveles socio culturales y económicos* (Tesis de magíster). Universidad de Chile, Santiago.
- Paredes, R. & Chumacero, R. (2005). Characterizing Income Distribution for Poverty and Inequality Analysis. *Estudios de Economía*, 32(1), 97-117. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/127489>
- Passaretta G. & Triventi M. (2015). Work experience during higher education and post-graduation occupational outcomes. A comparative study on four European countries. *International Journal of Comparative Sociology*, 56(3-4), 232-253. doi: 10.1177/0020715215587772.
- Perera Pérez, M. (2003). A propósito de las representaciones sociales: apuntes teóricos, trayectoria y actualidad. CD Caudales, La Habana. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20130628110808/Perera_per ez_repr_sociales.pdf.
- Petracci y Kornblit (2007). *Representaciones sociales. Una teoría metodológicamente pluralista*. Buenos Aires: Biblos.
- Piñero, S. (2012). Jóvenes universitarios: desigualdades

socioculturales y diversidad de representaciones en torno a la profesión. *LiminaR*, 10(1), 33-45. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272012000100003&lng=en&tlng=en.

- Portes, A. y Hoffman, K. (2003). *Las estructuras de clase en América Latina: composición y cambios durante la época neoliberal*, CEPAL, Serie Políticas Sociales, N°68. Recuperado de <http://archivo.cepal.org/pdfs/2003/S2003708.pdf>
- Puga, I. (2011). Escuela y estratificación social en Chile : ¿cuál es el rol de la municipalización y la educación particular subvencionada en la reproducción de la desigualdad social? *Estudios Pedagógicos*, XXXVII(2), 213–232. [dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200013](https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000200013)
- Quintana, A. (2006). Metodología de Investigación Científica Cualitativa. En Quintana, A. y Montgomery, W. (Ed.). *Psicología: Tópicos de actualidad* (pp. 47-84). Lima: UNMSM. Recuperado de http://cienciassociales.webcindario.com/PDF/Cualitativa/Inv_quintana.pdf
- Quintela, G. (2013). Desigualdades sociales y educación superior, el proceso de toma de decisiones de estudiantes desde un enfoque sociológico. En Aequalis, *Acceso y permanencia en la educación superior: sin apoyo no hay oportunidad* (pp. 53-96). Santiago de Chile: Aequalis.
- Retamozo, M., & Garrido, J. (2010). Orden y conflicto: reestructuración neoliberal y respuestas colectivas de los sectores populares urbanos en Chile y Argentina. (Spanish). *Order and Conflict: Neoliberal Restructuring and Collective Responses of Urban Popular Sectors in Chile and Argentina. (English)*, 17, 95–117. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=655>

[39996&site=ehost-live.](#)

- Reynolds, J. R., & Johnson, M. K. (2011). Change in the stratification of educational expectations and their realization. *Social Forces*, 90(1), 85–109. doi.org/10.1093/sf/90.1.85.
- Rondini, A. C. (2016). Healing the Hidden Injuries of Class? Redemption Narratives, Aspirational Proxies, and Parents of Low-Income, First-Generation College Students. *Sociological Forum*, 31(1), 96–116. doi.org/10.1111/socf.12228
- Ruiz, C. y Boccoardo, G. (2015). *Los chilenos bajo el neoliberalismo. Clases y conflicto social*. Santiago de Chile: Nodo XXI.
- Saidel, M. L. (2009). Comentarios sobre La Distinción de Pierre Bourdieu. *Prácticas de Oficio. Investigación Y Reflexión de Ciencias Sociales*, (5), 1–9. Recuperado de <http://ides.org.ar/wp-content/uploads/2012/04/artic18.pdf>.
- Sanchís Gomez, E. (1988). Valores y actitudes de los jóvenes frente al trabajo. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (41), 131-152. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=249176>.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO.
- Schimpfoss, E. (2014). Russia's social upper class: From ostentation to culturedness. *British Journal of Sociology*, 65(1), 63–81. doi.org/10.1111/1468-4446.12053.

- Sepúlveda, L. (2017). Aspiraciones y proyectos de futuro de jóvenes estudiantes secundarios en Chile: el soporte familiar y su influencia en las decisiones educativo-laborales. *Educação Em Revista*, (0), doi:10.1590/0102-4698158258
- Sepúlveda, L. y Valdebenito, M. J. (2014). ¿Las cosas claras?: Aspiraciones de futuro y proyecto educativo laboral de jóvenes estudiantes secundarios. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 243-261. [dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100015](https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000100015).
- Shpakovskaya, L. (2015). How to be a Good Mother: The Case of Middle Class Mothering in Russia. *Europe - Asia Studies*, 67(10), 1571–1586. doi.org/10.1080/09668136.2015.1101210.
- Silva, S. B. (2015). Educar la moral del pobre: fronteras simbólicas y gobierno de los pobres por parte de la elite económica católica de Santiago de Chile. *Pro-Posições*, 26(77), 51–73. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072015000200051&lang=p
- Sirniö, O., Martikainen, P., & Kauppinen, T. M. (2013). Intergenerationality of Income in Finland: Intergenerational determinants of income level in Finland. *Social Forces*, 92(2), 463–490. doi.org/10.1093/sf/sot098
- Stahl, G., & Dale, P. (2013). Success on the decks: Working-class boys, education and turning the tables on perceptions of failure. *Gender and Education*, 25(3), 357–372. doi.org/10.1080/09540253.2012.756856.
- Stull, J. C. (2013). Family socioeconomic status, parent expectations, and a child's achievement. *Research in Education*, (90), 53–67.

doi.org/10.7227/RIE.90.1.4

- Sugarman, B. (1967). Involvement in Youth Culture, Academic Achievement and Conformity in School: An Empirical Study of London Schoolboys. *The British Journal of Sociology*, (18), 151-164. doi 10.2307/588602.
- Taylor, R. y Bogdan, S. J. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Thiele, M. m., & Gillespie, B. J. (2017). Social Stratification at the Top Rung. *Sociological Perspectives*, 60(1), 113-131. doi.org/10.1177%2F0731121415611683
- Thumala, M. A. (2005). *Chile's business elite: the role of Catholicism in the rebuilding of an ethos* (Tesis doctoral). University of Cambridge, Cambridge.
- Tissot, S. (2014). Loving diversity/controlling diversity: Exploring the ambivalent mobilization of upper-middle-class gentrifiers, South End, Boston. *International Journal of Urban and Regional Research*, 38(4), 1181–1194. doi.org/10.1111/1468-2427.12128.
- Torche, F. y Wormald, W. (2004). Estratificación y movilidad en Chile: entre la adscripción y el logro. Documento de trabajo CEPAL #89, Serie Políticas Sociales. Recuperado de <http://archivo.cepal.org/pdfs/2004/S0410803.pdf>
- Triventi, M. (2013). The role of higher education stratification in the reproduction of social inequality in the labor market. *Research in Social Stratification and Mobility*, 32, 45-53. doi:

10.1016/j.rssm.2013.01.003.

- Valenzuela, J. P. y Duryea, S. (2011). Examinando la Prominente Posición de Chile a Nivel Mundial en cuanto a Distribución de Ingresos: Comparaciones Regionales. *Estudios de Economía*, 38(1), 259-293. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/128341>
- Van Zanten, A. (2009). *Choisir son école. Le lien social. Stratégies familiales et médiations locales*. Paris: PUF.
- Vassallo, S. (2012). Observations of a Working Class Family: Implications for Self-Regulated Learning Development. *Educational Studies*, 48(6), 501–529. doi.org/10.1080/00131946.2011.647150.
- Weber, M. (1964). *Economía y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Weis, L. & Cipollone, K. (2013). ‘Classwork’: producing privilege and social mobility in elite US secondary school. *British Journal of Sociology of Education*, 34(5-6), 701-722. doi.org/10.1080/01425692.2013.816037.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen empleos de clase obrera*. Madrid: Akal.
- Wright, E. O. (2015). “Fundamentos de un análisis de clases neo-marxista”, en E. O. Wright (Ed.) *Modelos de análisis de clase*, Tirant Humanidades, Valencia.
- Zilveti, M. (2016). Mérito, justicia y desigualdad. Elementos discursivos para el estudio de la desigualdad en Chile a partir de ocho

grupos de discusión. *Serie Documentos de Trabajo PNUD-Desigualdades*, (3). Recuperado de http://www.cl.undp.org/content/chile/es/home/library/poverty/documentos_de_trabajo/merito--justicia-y-desigualdad.html

- Zurita, C. V. (1999). Estratificación social y trabajo. Imágenes y magnitudes en Santiago del Estero. *Indagaciones sobre el empleo, la cultura y las prácticas políticas en sociedades segmentadas*, 1(1). Recuperado de <http://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/CLASES.htm>

ANEXOS

Guión Temático Grupos Focales

1) Educación

- Experiencia en la enseñanza media
 - ¿Cómo ha sido su experiencia en la enseñanza media?
 - ¿Sienten que los ha preparado para la PSU y la educación superior?
- Importancia de la educación
 - ¿Creen que la educación es importante hoy en día?
 - ¿Qué tanta importancia tiene?
- Conocimiento del sistema de educación superior
 - ¿Cuáles son los tipos de instituciones de educación superior?
 - ¿Cuáles son los tipos de universidades?
- Aspiración por estudios superiores
 - ¿Cuáles son sus planes una vez terminada su educación media?

2) Trabajo

- Experiencia laboral
 - ¿Cómo ha sido su experiencia laboral? En caso que hayan tenido
- Visiones del trabajo técnico y profesional
 - ¿Qué diferencias ven entre el trabajo técnico y profesional?
- Mercado laboral
 - ¿Cómo ven el mercado laboral en Chile actualmente?
- Aspiraciones ocupacionales
 - ¿Qué esperarían de su trabajo? ¿Qué les gustaría?
 - ¿Qué se ven haciendo de aquí a 10 años más?

SOLICITUD REALIZACIÓN FOCUS GROUP

Buenos Aires, 24 de mayo de 2016

Estimado director/a y/o autoridad pertinente,

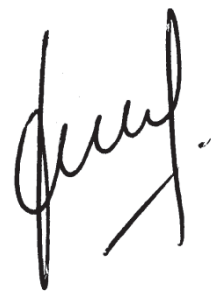
Por medio de la presente se deja constancia que Javier Donoso Bravo (Rut 16200807-2) es alumno regular de la Maestría en Sociología Económica del Instituto de Altos Estudios Sociales (IDAES) de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), Argentina.

Actualmente Javier se encuentra realizando su tesis de Maestría, para lo cual necesita realizar focus groups (entrevistas grupales) con de estudiantes de 4° año medio de establecimientos educacionales de la comuna de Valparaíso.

La información recabada a partir de esta actividad es absolutamente anónima y confidencial, por lo que ni el nombre del establecimiento ni de los estudiantes participantes es mencionada a través de ningún medio.

Agradeceremos muy especialmente tengan a bien facilitar los medios necesarios a fin de que Javier pueda realizar satisfactoriamente los focus group pautados para su investigación.

Sin otro particular y agradeciendo su disposición, los saludamos muy atentamente.



Dra. Ana
Castellani
Directora de la Maestría
en
Sociología
Económica
IDAES-UNSAM

