



Resúmenes Ganadores del Concurso de Tesis sobre Juventud 2021 - 2022



*Al servicio de las personas y las naciones*

**PIENSA LA JUVENTUD**

Concurso Nacional de Tesis sobre Juventud

# PIENSA LA JUVENTUD

Resúmenes Ganadores 2021 - 2022





**INJUV**  
Ministerio de  
Desarrollo Social  
y Familia

Gobierno de Chile

Concurso Nacional  
de Tesis sobre Juventud

# PIENSA LA JUVENTUD

Resúmenes Ganadores 2021 - 2022

**Concurso Nacional de Tesis sobre Juventud  
PIENSA LA JUVENTUD  
Resúmenes Ganadores 2021-2022**

**Instituto Nacional de la Juventud, Noviembre 2023**

ISBN: 978-956-7636-33-4

**Autoridades**

Juan Pablo Duhalde V., Director Nacional (S)  
Marcos Barretto M., Subdirector Nacional (S)

**Supervisión editorial**

Ignacio Becker B.

**Editor**

Gino Bustos S.

**Coordinador General**

Jorge Rodríguez R.

**Apoyo técnico**

Trinidad Betancur P.  
Marcelo Hurtado R.  
Nicole Irrarrázaval A.  
Brian Rubio M.

**Asesoría gráfica**

Felipe Ahumada C.

**Apoyo administrativo**

Gabriela Evans E.

**Diseño y diagramación**

Comunicación y Marketing Digital CRBR Ltda.

**Impresión**

Comunicación y Marketing Digital CRBR Ltda.

Este libro y el material que contiene se insertan en el convenio de colaboración con el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), para el fortalecimiento y desarrollo de políticas públicas en juventud.

# Contenido

<b>Presentación</b>	<b>5</b>
<b>Introducción</b>	<b>6</b>
<b>RESÚMENES GANADORES 2021</b>	
<b>Primer lugar</b>	<b>10</b>
Estudiantes en el mundo laboral: Caracterización de las y los jóvenes de la educación superior que estudian y trabajan <i>Bastián González Poblete; Ignacio Rodríguez Zúñiga</i>	
<b>Segundo lugar</b>	<b>32</b>
Formación y fortalecimiento del capital social en las organizaciones juveniles de la comuna de Concepción: un aporte a la elaboración y la implementación del Plan de Desarrollo Juvenil del Departamento de Jóvenes de la Ilustre Municipalidad de Concepción <i>Óscar Astudillo Briones</i>	
<b>Tercer lugar</b>	<b>60</b>
Evolución y características de la educación sexual chilena (2010–2020) <i>Isidora Medina Castillo; Danae Piñones Saldías; Rodrigo San Martín Poblete;</i> <i>Camila Sánchez Jara; Kevin Yáñez Tapia</i>	
<b>RESÚMENES GANADORES 2022</b>	
<b>Primer lugar</b>	<b>84</b>
Proyecto piloto de intervención social: “Quieren dinero, el podcast”. Una herramienta de educación financiera desde una perspectiva de género interseccional <i>Constanza Figueroa Cárdenas; Catalina Fontecilla Montalva</i>	
<b>Segundo lugar</b>	<b>108</b>
Entre un “as” bajo la manga y el piso necesario. Análisis de trayectorias educativo-laborales de jóvenes egresados de la educación media técnico-profesional <i>José Pavez Manzano</i>	
<b>Tercer lugar</b>	<b>132</b>
El significado que le atribuyen las adolescentes haitianas a su inclusión en el sistema escolar chileno <i>Nataly Cabrera Huerta; Valeria González Carrasco; Javiera Lira Vargas</i>	



# Presentación

El Instituto Nacional de la Juventud (INJUV) se crea en 1991 con la aprobación de la ley 19.042. Es un servicio público descentralizado que tiene como objetivo no sólo colaborar con el Poder Ejecutivo en el diseño, planificación y coordinación de políticas públicas en materias de juventudes, sino que también debe promover iniciativas que fomenten el desarrollo del conocimiento, a través de diferentes productos como investigaciones, campañas comunicacionales, seminarios, entre otras iniciativas.

En el año 2003 se crea el Programa Observatorio de Juventud, el cual es un espacio que tiene como fin proporcionar información actualizada sobre las características, percepciones e intereses que tienen las personas jóvenes residentes en Chile, desde una perspectiva de juventudes integral y dinámica. Por ello es que el Departamento de Planificación y Estudios del INJUV es el órgano encargado de realizar estudios e investigaciones sobre la población joven del país y también de sistematizar la información disponible al respecto, con el objetivo principal de promover políticas y programas que incidan efectivamente en las problemáticas que afectan a este grupo etario.

En este sentido, el Concurso Nacional de Tesis 'Piensa la Juventud', instancia promovida de manera continua por el INJUV desde el año 2014, viene a incentivar la investigación académica sobre temas o materias que tengan relación con la realidad de la población juvenil entre los 15 y 29 años de edad. Las problemáticas de las y los jóvenes no sólo tienen diversas perspectivas de análisis asociadas a sus contextos, sino que también deben ser abordadas producto de la incidencia del potencial de las juventudes en los procesos sociales, económicos, políticos y culturales.

La presente publicación es un compilado de las investigaciones ganadoras del Concurso Nacional de Tesis 'Piensa la Juventud' de los años 2021 y 2022. Este libro es el resultado de una extensa revisión y evaluación de resúmenes de tesis de pregrado que superaron el proceso de admisibilidad, para luego seleccionar los tres mejores –en ambas versiones del concurso– para la publicación de sus resultados. El proceso estuvo a cargo del Departamento de Planificación y Estudios del INJUV, el cual cada año determina los criterios técnicos y metodológicos para seleccionar a las y los ganadores del concurso.

Para finalizar, el Concurso Nacional de Tesis del INJUV además de ser un aporte al fomento de la investigación sobre jóvenes, considerando que dichas investigaciones son realizadas por las mismas juventudes, también contribuye a potenciar el accionar del Estado frente a este grupo etario, favoreciendo la generación de evidencia y la participación de las personas jóvenes del país.

**Juan Pablo Duhalde Vera**  
Director Nacional (S)

# Introducción

La presente publicación es un compilado de los resúmenes de las tesis ganadoras del Concurso Nacional de Tesis ‘Piensa la Juventud’, en sus versiones 2021 y 2022. Las publicaciones ganadoras abordan diversas temáticas, desde distintas disciplinas. Para su selección, existen procesos rigurosos de evaluación, los cuales responden tanto a la originalidad, estructura y coherencia de la investigación, como también a la pertinencia de éstas para la población joven del país. En este sentido, desde el Departamento de Planificación y Estudios del INJUV, se reconoce que los resúmenes acá expuestos son un aporte para comprender y diagnosticar a este diverso grupo de la población, dando cuenta de sus percepciones, discursos y realidades.

En la versión del año 2021 del Concurso, las tesis ganadoras dan cuenta de problemáticas que afectan a las juventudes desde el ámbito de la sociología -caracterizando a las y los jóvenes de educación superior que estudian y trabajan, y también diagnosticando organizaciones juveniles de Concepción-, y obstetricia y matronería -examinando una década de desarrollo de la educación sexual chilena-.

Específicamente, en la versión de 2021, el primer lugar lo obtuvo la tesis de Bastián González Poblete e Ignacio Rodríguez Zúñiga, sociólogos de la Universidad Diego Portales. Este trabajo tenía como objetivo abordar la problemática de las y los jóvenes que estudian en la educación superior (universidades, institutos y centros de formación técnica) y a la par se encuentran realizando una actividad remunerada, constatando no sólo sus motivaciones, sino que también los contextos de vida en los que se desenvuelven. Desde una perspectiva que combina lo cuantitativo y lo cualitativo, los principales hallazgos de esta investigación muestran que las y los estudiantes cuentan con motivos similares y experiencias compartidas para realizar esta doble actividad, con el fin de buscar independencia económica, aportar dinero en sus hogares y adquirir experiencia laboral. Asimismo, las situaciones de estrés producto de estudiar y trabajar no necesariamente son percibidas como un elemento negativo en sus vidas.

El segundo lugar del Concurso fue para Óscar Astudillo Briones, sociólogo de la Universidad de Concepción. El estudio tuvo como principal objetivo describir los procesos de formación y fortalecimiento del capital social de las organizaciones juveniles comunitarias de la comuna de Concepción, a partir del discurso de sus líderes. Como principal conclusión se obtuvo que la formación de capital social comunitario no dependería sólo de factores y dinámicas cívicas, de gobierno o institucionales. Las organizaciones demuestran interés por ser un aporte a la sociedad, mediante la transmisión de capital social, humano y cultural pudiendo extenderse no sólo a sus miembros, sino que también a las comunidades en que se les brinde un espacio de participación y desarrollo de sus prácticas culturales diferenciadas.

Por último, el tercer lugar lo obtuvieron Isidora Medina Castillo, Danae Piñones Saldías, Rodrigo San Martín Poblete, Camila Sánchez Jara y Kevin Yáñez Tapia, desde la Escuela de Obstetricia y Matronería de la Universidad San Sebastián. Esta tesis tuvo como finalidad analizar las principales características de la educación sexual en Chile entre los años 2010-2020, concluyendo que ella está enfocada en aspectos biológicos y reproductivos con una gran influencia desde la moralidad de la religión. Además, no sólo es impartida de forma desigual en los establecimientos educacionales, fundamentalmente por la elección de programas de educación sexual, sino que también no existe claridad sobre la responsabilidad en la entrega de la misma.

En cuanto a la versión del año 2022 del Concurso, las tesis premiadas abordan temáticas fundamentalmente desde las Ciencias Sociales; desde el trabajo social -con un proyecto que asume la educación financiera desde una perspectiva de género interseccional, para el desarrollo de una herramienta de intervención para jóvenes-, la antropología social -analizando trayectorias educativo-laborales de jóvenes egresados de la educación media técnico-profesional-, y la psicología -indagando en la inclusión de adolescentes haitianas en el sistema escolar chileno-.

El primer lugar de la versión de 2022 del Concurso fue para la tesis de Constanza Figueroa Cárdenas y Catalina Fontecilla Montalva, trabajadoras sociales de la Universidad de Chile. Dicha tesis tenía como objetivo desarrollar una herramienta de intervención para jóvenes beneficiarios de programas del INJUV, a partir de una perspectiva de género interseccional. Este trabajo fue realizado en dos etapas: una de diagnóstico de problemáticas asociadas al género y la clase de jóvenes participantes del programa del INJUV Mi Emprendimiento INHub 2021, y otra asociada a una estrategia de intervención por medio de un podcast que abordaba la educación financiera y la economía desde una perspectiva de género. Todo esto permitió no sólo indagar en decisiones económicas claves de las y los jóvenes, asociadas a la continuidad de estudios, relaciones de pareja, maternidad, entre otras; sino que también innovar en estrategias de intervención para las juventudes.

El segundo lugar lo obtuvo José Pavez Manzano, antropólogo social de la Universidad de Chile. El objetivo de este trabajo fue analizar las trayectorias de jóvenes egresados de la educación media técnico-profesional, lo cual permitió indagar en las evaluaciones, creencias, definiciones y valoraciones que generan de sus propias prácticas y experiencias vitales. Finalmente, en este estudio, respecto de la estrategia de acción que emprenden las personas jóvenes durante su trayectoria educativa-laboral no siempre se concibe como una programación definida y reconocida, sino que se recurre a ella como una herramienta de aproximación al contexto estudiado, considerando sus implicancias cognitivas y sociales.

En cuanto al tercer lugar, las ganadoras fueron Nataly Cabrera Huerta, Valeria González Carrasco y Javiera Lira Vargas, psicólogas de la Universidad Autónoma de Chile. Su tesis consistía en explorar los significados que las estudiantes haitianas atribuyen a su proceso de inclusión en el sistema escolar chileno, considerando su etapa de adolescencia, el proceso de migración vivido, así como también la barrera lingüística ante la que se enfrentan; lo cual influiría en el proceso de sociabilización vivido. Como hallazgo, las estudiantes haitianas tienden a experimentar un proceso de integración más que de inclusión, siguiendo una lógica asimilacionista y reflejándose principalmente en los agentes educativos. El proceso de adaptación al sistema de educación es meramente por habituación al contexto social chileno, siendo más bien valorado por las estudiantes en el marco de sus trayectorias educativas.

Tal como se puede apreciar, las tesis abordan desde diferentes disciplinas variadas temáticas incumbentes a las juventudes. Desde la antropología y trabajo social, hasta la obstetricia y matronería, distinguiendo diversas metodologías y logrando distintos alcances respecto a esta población de estudio. Revisando políticas públicas que afectan al desarrollo de las juventudes, examinando las percepciones de jóvenes residentes en Chile y aportando evidencias para caracterizar a las personas jóvenes. Desde el INJUV se valora la participación de tantos y tantas jóvenes que año a año contribuyen a través de sus trabajos, insumos y experiencias juveniles, a vislumbrar los desafíos que tiene el Instituto para mejorar la realidad de las juventudes del país.

**Gino Bustos Serrano**

Editor

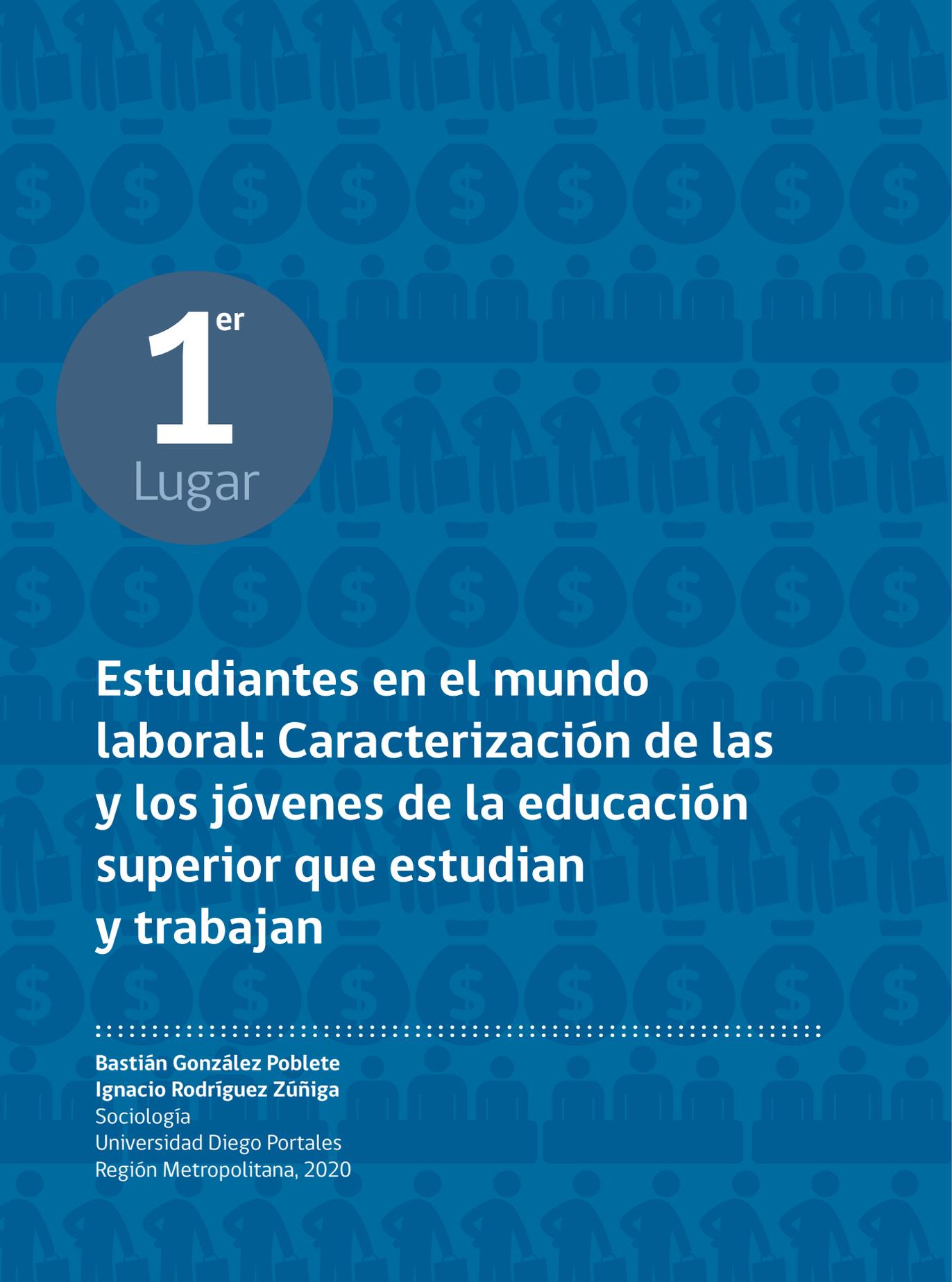
**Jorge Rodríguez Robledo**

Coordinador General



**Resúmenes  
Ganadores 2021**





**1<sup>er</sup>**

Lugar

# Estudiantes en el mundo laboral: Caracterización de las y los jóvenes de la educación superior que estudian y trabajan

.....

**Bastián González Poblete**  
**Ignacio Rodríguez Zúñiga**  
Sociología  
Universidad Diego Portales  
Región Metropolitana, 2020

## Síntesis

Esta investigación busca ahondar en la problemática de las y los jóvenes que estudian en la educación superior (universidades, institutos y centros de formación técnica), y a la par se encuentran realizando una actividad remunerada. En este sentido, es necesario remarcar la importancia que tendrán las motivaciones y contextos de vida personales de las personas jóvenes que han participado de este estudio. La metodología empleada utiliza el enfoque cuantitativo, por medio de una encuesta realizada vía online, donde los resultados nos permiten conocer las principales dimensiones del estudio, así como también el enfoque cualitativo, ya que por medio de seis entrevistas se busca profundizar en las experiencias de vida de las y los jóvenes participantes, y las motivaciones que los han llevado a complementar su tiempo en la educación superior con distintos trabajos remunerados. En esta línea, los principales hallazgos han mostrado que dichos jóvenes cuentan con motivos similares y experiencias compartidas, que las y los encaminan a buscar su independencia económica, aportar dinero en sus hogares y adquirir experiencia laboral. Otro de los puntos que deja en evidencia esta investigación es que las situaciones de estrés producto de realizar esta doble tarea, no necesariamente son percibidas como un elemento negativo, sino como una consecuencia propia de estudiar y trabajar a la vez.

**Palabras clave:** educación superior, empleo, juventudes, motivaciones, contextos de vida, formación académica, flexibilidad laboral.

## Introducción

A lo largo de los últimos años, poco a poco ha ido en aumento el interés por realizar estudios que se centren en el trabajo joven, especialmente en la precariedad de estos. A partir de datos entregados por el Censo de 2017, es posible apreciar que apenas el 8% de la población se encuentra trabajando y estudiando al mismo tiempo. Previamente en 2012, según datos del Instituto Nacional de la Juventud (INJUV) eran cerca de 340 mil estudiantes que asistían a la educación superior y se encontraban realizando una actividad laboral.

Cifras como estas podemos encontrar en múltiples sitios y desglosadas de distintas formas, por lo que el gran énfasis que tiene esta investigación es ahondar en los factores de las y los jóvenes entre 18 y 24 años de la Región Metropolitana, que compatibilizan sus estudios con su trabajo, centrandó el análisis en las problemáticas relacionadas a los motivos económicos o sociales de esta necesidad, y de la vulnerabilidad a la que se ven afectados al momento de entrar al mundo laboral a una temprana edad (Ortiz, 2015).

Un dato relevante para comprender la importancia de realizar estudios de este tipo es la comparación entre el porcentaje de jóvenes desempleados y el porcentaje de desempleo a nivel nacional. En

2018, el desempleo juvenil era de un 17%, mientras que el desempleo nacional era de apenas un 7% (Toro, 2018). Esto nos permite deducir que, en primera instancia, al momento de buscar trabajo, las juventudes presentan más restricciones u obstáculos, y en segundo lugar, para optar a un trabajo, las limitaciones de tiempo podrían ser un factor importante a la hora de ser aceptado en un empleo.

## Pregunta(s) de investigación

¿Cuáles son las motivaciones de las y los estudiantes de educación superior, que tienen entre 18 y 24 años de edad, y de la Región Metropolitana, para incorporarse al mundo del trabajo, y cómo impacta en su vida cotidiana el trabajar y estudiar a la vez?

## Objetivo general

Comprender cuáles son las motivaciones de las y los estudiantes de educación superior, que tienen entre 18 y 24 años de edad, y de la Región Metropolitana, para incorporarse al mundo del trabajo, y cómo impacta en su vida cotidiana el trabajar y estudiar a la vez.

## Objetivos específicos

- Identificar las motivaciones que llevan a las y los jóvenes estudiantes de educación superior a trabajar.
- Identificar y comparar los diversos contextos de vida que poseen las y los jóvenes que estudian y trabajan.
- Determinar si existe, o bien, si es posible deducir cierto grado de vulnerabilidad en la formación académica, de aquellas y aquellos jóvenes estudiantes que trabajan, en contraste con los que no trabajan.

## Marco teórico

### a. Desafíos y disyuntivas de las juventudes chilenas

Las condiciones desiguales del entorno, el sistema educativo, las ofertas laborales y su realidad socioeconómica marcan la biografía de las y los jóvenes que ingresan a la educación superior (CEPAL, 2015) e influyen en la decisión de buscar un empleo que sea compatible con las horas semanales que dedican a labores académicas. La alta rotación de los empleos que las personas jóvenes pueden conseguir mientras estudian, por lo general, no les otorga estabilidad y continuidad laboral, pero les entrega cierta experiencia y autonomía. Las herramientas que otorga la inclusión al mundo laboral y su experiencia en el sistema educativo superior, serán vitales para el futuro de las y los jóvenes.

Previo a realizar un análisis sobre la relación juventud-trabajo, es necesario explicar qué se entiende por 'juventud' o 'juventudes' desde una mirada sociológica. Uno de los grandes teóricos que abordan el concepto de juventud es Bourdieu (1990), quien plantea que esta concepción se construye socialmente por las disputas aspiracionales que posee cada generación. Esta idea surge debido a que las divisiones de edad son arbitrarias, ya que la edad es un dato manipulable en cuanto a rangos etarios. Al revisar su discurso de juventud, nos damos cuenta de que no existe una única juventud sino más bien múltiples juventudes. Podemos identificar y a la vez diferenciar diversos tipos de juventudes; por ejemplo, y principalmente, según sus limitaciones económicas, que en nuestro caso creemos que es una de las razones de los estudiantes para incorporarse en el mundo del trabajo.

La juventud puede ser considerada como sujeto social y, a su vez, como objeto, ya que para autores como Balardini y Hopenhayn (Lerchundi, 2011), en el momento en que las relaciones sociales, cambios, identidades y problemáticas se configuran, la juventud adquiere un carácter participativo frente a las disputas en la vida social. Dentro de estas características, podemos evidenciar, por ejemplo, clase social, género, momento histórico, entre otros.

Brito (1998) es uno de los autores que considera la juventud como un sector que se resiste a ser conceptualizado, debido al repetitivo uso cotidiano de este concepto y a que éste posee múltiples significados. Al igual que Bourdieu, ve la juventud como un objeto construido que presenta una diversidad de aristas y divisiones, por lo que se hace difícil considerar un concepto unívoco.

**“Antes, la imagen de la juventud se restringía a los estudiantes, a las zonas urbanas, a la clase media y a los varones. Ahora, es más frecuente encontrar comportamientos diferenciados de los jóvenes en distintos grupos sociales. Los procesos de globalización, aunados a la migración y expansión de los medios de difusión, han extendido la imagen de juventud a casi todos los sectores sociales” (Brito, R. 1998:7).**

A nivel social, esta diferenciación se establece a medida que las y los jóvenes se embarcan en un proceso de inserción en la sociedad, donde aún no adquieren las competencias necesarias para incorporarse plenamente en los procesos de reproducción de la sociedad, pero que sí adquieren los cimientos o las bases para unirse progresivamente. Es así, como bajo la mirada de este autor, la juventud implica un proceso de asimilación y sometimiento de las normas que rigen la cohesión social, donde están presentes las relaciones jerárquicas. La juventud como tal puede ser entendida como un producto que se construye desde las relaciones de poder entre las generaciones, donde las personas jóvenes están subordinadas por los mayores en base al capital cultural acumulado con el tiempo.

Una forma similar de abordar la juventud desde esta perspectiva de independencia es por medio del enfoque biográfico que plantea Casal et al. (2006). En este enfoque, la juventud se entiende como un tramo de la biografía de la persona, donde se busca adquirir la emancipación familiar plena. Nuevamente, es visto como un proceso de 'autonomización' en el cual existen tensiones generacionales entre hijos y padres. Así, la juventud es analizada como una transición que se

articula por procesos de formación, inserción profesional y emancipación familiar, donde este proceso de transición se construye bajo una delimitación sociopolítica específica que configura un sistema de transición Casal et al. (2006). Bajo esta consigna, es posible observar cómo convergen tanto el actor, como la acción institucional y la estructural, donde el entorno social juega un papel importante en el transcurso de las trayectorias de vida.

Otro de los grandes desafíos que presentan las juventudes de estudiantes en Chile, guarda relación con las grandes diferencias en cuanto al género, especialmente al momento de ingresar a una institución de educación superior y al mercado laboral. En este sentido, la matrícula por género desde los años 90 en Chile ha estado continuamente en alza, especialmente para las mujeres desde los años 2000 hasta el año 2009, donde se observa una expansión por sobre el 340% en la matrícula en educación superior; comparativamente los hombres alcanzaron durante esos años un incremento de un 200% (SIES, 2010). El gran aumento de mujeres matriculadas en la educación superior en esos años ha estrechado diferencias en cuanto a matrículas en este tipo de educación, marcando un cambio generacional importante, donde las mujeres ya no se dedicaban de forma primaria a labores de crianza –en comparación con la década de los 80’–, sino que tenían mayor incidencia en el ámbito universitario y/o técnico profesional.

Este progresivo aumento de la matrícula, también se ve reflejado en la tasa de participación laboral de la mujer en un periodo similar (2010 - 2013), ya que se encuentran a la par con la participación de los hombres, ambos con cifras superiores al 70% (INE, 2015). Sin embargo, al revisar en detalle estas cifras en cuanto a las razones de la “no participación en el mercado laboral” en esos años, podemos mencionar que el 30,5% de las mujeres se encontraba inactiva por razones familiares, mientras que solo el 1,3% de los hombres estaba inactivo por idénticas razones. Notamos que hasta hace no mucho tiempo las mujeres, en un rango etario más amplio que la presente investigación, no participaban del mercado laboral por razones principalmente de cuidado, ya sea cuidado de menores u otros miembros de la familia. A pesar de que estos datos han sido extraídos para el periodo entre 2010 a 2013, esto parece sugerir que las mujeres en edad de trabajar y ad-ports de entrar a la educación superior, suelen realizar una doble tarea, es decir, ya no solo deben estudiar, sino que probablemente deban realizar labores de cuidado que no les permita trabajar adecuadamente y a la par con los hombres, los que en su mayoría no tienen el requerimiento de cumplir este rol.

Las dificultades que las mujeres pueden encontrar en su juventud, y especialmente para ingresar al mundo académico y laboral, han sido ampliamente estudiadas en investigaciones previas, sin embargo, nos centraremos tanto en la encuesta como en entrevistas a realizar, considerando las principales diferencias en remuneraciones y el uso del tiempo entre hombres y mujeres.

## b. Juventudes en el campo laboral

Para 2013, la investigación de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) planteó que existe un gran desafío político en cuanto a la participación laboral de los(as) jóvenes. Esto, ya que se enfrentan continuamente a altas tasas de desempleo e informalidad, donde la experiencia tiene un rol fundamental en la formación laboral de ellos(as). El desafío es tanto mayor a la hora de tener que compatibilizar el empleo con carreras educacionales. La mencionada investigación plantea una de las principales paradojas de la juventud, la cual es que "(...) la juventud goza de más acceso a la educación y menos acceso al empleo" (Hopenhayn, 2007: 4), contando con más años de escolaridad que generaciones anteriores, que no se reflejan en el campo laboral, tal como lo sugieren las altas cifras de desempleo en estos rangos de edad. (CEPAL, 2015).

"En el caso de las trayectorias de trabajo, el proceso de inserción se ha extendido en el tiempo. Se alternan períodos de desocupación, empleos precarios, pasantías y/o becas y estudios antes de lograr una cierta estabilización en el empleo, si es que ésta llega. En el caso de los estudios, los proyectos parecen estar más definidos, pero se encuentran, generalmente, supeditados a la obtención de un empleo que permita costearse, por supuesto, también se renuevan los cuestionamientos hacia la propia biografía y las opciones y elección de un tipo de proyecto de vida" (Oyarzún y Irrazabal, 2003, pág. 201).

Los desafíos que se les presentan a las y los estudiantes que deben salir al mundo laboral pueden ser vistos como positivos, ya que traen consigo una serie de ventajas al momento de obtener un grado universitario, título técnico, etc. Adquirir responsabilidades en sus respectivos trabajos a temprana edad, mejoraría su bienestar financiero, aportaría al de sus familias, o como se mencionó anteriormente, permitiría satisfacer la expectativa de autonomía. En cuanto a los beneficios, las personas jóvenes pueden complementar sus carreras formativas con las herramientas que el trabajo les entrega. Por otro lado, muchos estudiantes trabajan con baja remuneración y alta precariedad por no contar con un grado o título académico. Además, Brito (1998), menciona que el carácter juvenil era comúnmente relacionado con la irreverencia, indisciplina e informalidad. La juventud como una etapa de incertidumbre no se ve firmemente relacionada con las normas sociales, lo que proyecta una imagen de gran desconfianza para el mundo laboral por su difusa adhesión a las normas, y es más bien vista como una etapa transicional.

El difícil acceso de las juventudes al mundo laboral contribuye a sentimientos de distanciamiento de la sociedad por parte de ellos, pues el trabajo sigue siendo uno de los pilares en la inclusión social (CEPAL, 2008). Este nuevo mundo al que se enfrentan se ha destacado por ser un espacio donde las desigualdades estructurales se reducen entre las trabajadoras y los trabajadores, convirtiéndose en espacios de retribución de las personas jóvenes al colectivo social del que son parte. Por esto, son los trabajos ocasionales o temporales los que más concentran trabajadores y trabajadoras jóvenes, que aprovechan estos espacios para tomarlos con el fin

de adquirir experiencia, solventar necesidades económicas, entre otras. Esto último se refleja mayoritariamente en jóvenes que continúan con sus estudios y no pueden recurrir al mercado laboral constantemente en el año académico. Lo positivo es que cuando se ven enfrentados al mercado laboral en sus respectivas áreas, se encuentran mejor capacitados, tanto académicamente como con una experiencia laboral favorable.

### **c. Competir en el sistema educativo chileno**

Como apunta Brunner (2009), la sociología de la educación, en especial universitaria, ha sido de débil aporte y contribución, en gran medida por la poca institucionalización de ésta en América Latina y Chile. Esta ausencia de departamentos o centros especializados en investigación de este tipo en América Latina, con excepción de México, se debe a que autores dedicados a la sociología de la educación han centrado su análisis en estudios descriptivos dedicados a las desigualdades que enfrentan las y los estudiantes. Sin embargo, para Brunner (2009), las bases teóricas de estos autores son deficientes, pero considera positivo y valora que la producción de investigaciones se sostenga, ya que estos estudios en América Latina son de gran importancia.

Lo anterior, ha logrado sembrar cuestionamientos en torno a la manera en que las y los estudiantes conviven con el sistema chileno y la manera en que enfrentan la distancia de brechas, en especial las críticas realizadas hacia las distintas agendas educacionales de los últimos años. No obstante, el sistema educativo ha variado con el tiempo, afectando la competencia que dichos estudiantes enfrentan al momento de estar inmersos en este sistema. Al respecto, en Chile claramente se puede observar una desvalorización de la educación pública, que es principalmente a la que pueden optar los sectores más bajos.

### **d. Flexibilidad laboral**

Hemos mencionado las ventajas de trabajar en el sector de servicios y las comodidades que éste ofrece a las juventudes en cuanto a flexibilidad horaria. También hemos enfatizado los problemas relativos al desempleo, vulnerabilidad e inestabilidad de estos trabajos, así como su compatibilidad con la continuidad en los estudios. Al referirnos a trabajo con horario flexible hacemos referencia a jornadas de trabajo parcial. La definición general de este concepto la entrega la OIT, "(...) donde un trabajador a tiempo parcial se define como todo trabajador asalariado cuya actividad laboral tiene una duración normal o inferior a la de los trabajadores a tiempo completo en situación comparable" (1994).

La posibilidad de trabajar para las personas jóvenes que están estudiando, sin necesidad de ceñirse a un horario fijo, manejando sus propios turnos y trabajando en jornadas más reducidas, es lo que, en su mayoría, ofrecen los empleos informales.

En base a lo postulado por López de la Fuente (2019), las juventudes son la categoría de trabajadores más adaptables a esta nueva realidad, ya que las nuevas generaciones tienen más internalizado que tendrán más trabajo a lo largo de su vida. Las empresas ofrecen un empleo con libertad de

horario y flexibilidad del servicio, que, sin embargo, contrasta con la precariedad del empleo y, en su mayoría, nulos seguros de accidentes con los que cuentan.

Las y los jóvenes que se encuentran trabajando en plataformas digitales, en especial plataformas urbanas, de transporte o delivery, si bien cuentan con autonomía en sus horarios, la precariedad laboral a la que se exponen puede afectar su salud y rendimiento. En el caso de quienes trabajan y estudian a la vez, el trabajo en este tipo de plataformas puede ser de gran ayuda, tanto monetariamente como también por el tiempo que le dedican, siendo las consecuencias en el rendimiento académico, un aspecto que necesita mayor atención.

## Marco Metodológico

El énfasis de esta investigación se encuentra en los significados que le confieren quienes participan del estudio a trabajar y estudiar a la vez, además de sus motivaciones e impacto en sus vidas. Se aplicaron técnicas de investigación cuantitativa, con la finalidad de recopilar datos de las y los estudiantes de educación superior en la Región Metropolitana. Una vez establecidos los criterios de agrupación y diferenciación, se indagó en los relatos de jóvenes con contextos de vida y motivaciones diferentes.

La primera fase es de carácter cuantitativo. Se recogió información mediante una encuesta realizada en el primer semestre del año 2020, titulada "Caracterización de los jóvenes de la educación superior que estudian y trabajan", vinculada a los objetivos de la investigación. Mediante la realización de la encuesta, se busca seleccionar a jóvenes que cumplan con las características para responder las entrevistas. Una de las acciones que se realizaron, fue agrupar en la encuesta a las y los estudiantes que se encuentran trabajando regularmente por 10 o más horas a la semana, logrando así contactar a quienes quisieran participar en entrevistas posteriores a la realización de la encuesta.

Para analizar la influencia del trabajo en la vida cotidiana de quienes estudian, debemos señalar la importancia de los procesos de interacción por medio del interaccionismo simbólico (Taylor y Bogdan, 1984). Este paradigma, le entrega gran importancia a los significados sociales que las personas le asignan al mundo que los rodea. Para Blumer (Blumer en Taylor y Bogdan, 1984), una de las premisas fundamentales de este paradigma es que esta asignación de significados se da por un proceso de interpretación. Estas diferentes lecturas que tienen las personas sobre las situaciones, genera que actúen y piensen de cierto modo, por lo que es de gran apoyo para comprender el por qué las personas jóvenes que participaron de este estudio decidieran comenzar a trabajar, donde sus experiencias y los diferentes significados sociales que han aprendido presentan gran importancia.

### a. Instrumentos

Particularmente, en la encuesta realizada, es posible distinguir algunos ejes principales que articulan el cuestionario.

### **Eje 1: Educación**

Esta parte de la encuesta está enfocada a recopilar información sobre las distintas instituciones de educación superior a las que asisten las personas jóvenes, como también la carrera y el año que cursan. Además, el horario en el que asisten a clases, el tipo de jornada y si estudian con becas, créditos y/o beneficio de gratuidad. Sin dejar de lado elementos propios de la formación académica, por ejemplo, el tiempo que destinan a cumplir con evaluaciones, entregas de trabajos y si tener empleo repercute negativamente en sus carreras.

### **Eje 2: Trabajo**

El segundo eje se centra en las temáticas relacionadas al trabajo. Una de ellas es si las y los estudiantes se encuentran realizando labores remuneradas. Asimismo, cuántas horas semanales trabajan, en qué trabajan, la distancia de sus casas al trabajo, beneficios y seguros que les otorga su empleador, si cuentan con contrato estable y si, en caso de no estar trabajando, están buscando empleo. Además, la percepción que tienen respecto al impacto de estar trabajando y si esto les otorga beneficios o dificultades en sus estudios. Aunque lo más relevante de este eje, es recopilar datos del porqué las personas jóvenes que estudian también están trabajando.

### **Eje 3: Tiempo libre**

La información que se busca en este eje, está orientada al tiempo libre que tienen a su disposición las y los estudiantes, ya sea estén trabajando o no. En qué ocupan su tiempo libre, qué actividades realizan o si logran dedicar tiempo a su familia.

Para el enfoque cualitativo, la entrevista semiestructurada es el instrumento más apropiado para los objetivos de la investigación, debido a que facilita la profundización de los temas relevantes en todas las entrevistas por igual (Corbetta, 2007). Además, da espacio/libertad para ahondar sobre temas que se consideren relevantes en el transcurso de ésta, sin tener la necesidad de replicarlo en las siguientes entrevistas (Corbetta, 2007). Este tipo de entrevista es la que da un mejor manejo a las percepciones que tienen las personas jóvenes estudiantes acerca de sus motivaciones para trabajar, y la repercusión que tiene en sus vidas esta doble tarea. Así, la libertad con que ellos se expresan es fundamental, sin dejar de lado la reflexión sobre temas relevantes como el trabajo, tiempo libre, estudio, entre otros.

Las entrevistas que se realizaron luego de las encuestas presentan una pauta definida previamente para esta investigación, orientada a profundizar los objetivos principales de ésta tomando en cuenta los aspectos más subjetivos. La pauta de entrevista abordó las percepciones que tenían las y los entrevistados según su experiencia en el mundo académico y laboral, por lo que tener preguntas que orienten la conversación, otorgando la libertad necesaria para relatar su relación con el entorno en el que conviven, son necesarias para que las y los jóvenes se sientan cómodos al abordar temas privados y/o sensibles con mayor confianza.

## b. Muestra

La población comprende a estudiantes de educación superior de la Región Metropolitana que tengan entre 18 y 24 años de edad, y que se encuentren trabajando por 10 o más horas semanales. El tipo de muestreo empleado, de acuerdo a las características del problema de investigación, es un muestreo no probabilístico, dado que el estudio está enfocado más en la profundización de la información aportada que en su representatividad estadística (Cea D'Ancona, 2001). Siguiendo esta línea, este tipo de muestreo les entrega la capacidad a los investigadores de caracterizar a la población sin la necesidad de generalizar y, además, discriminar los datos en función de los propósitos de ésta. Este tipo de muestreo tiene como uno de sus elementos la indagación exploratoria, es decir, evalúa la viabilidad, tiempo y costo de ciertos estudios basados en indagaciones preliminares (Cea D'Ancona, 2001).

En cuanto al tamaño muestral de la encuesta, ésta cuenta con 380 estudiantes de las distintas instituciones de educación superior acreditadas. Según datos del Ministerio de Educación (2019), actualmente, en la Región Metropolitana existen 6 CFT (Centros de Formación Técnica), 15 institutos profesionales, 4 universidades estatales y 18 universidades privadas. Sin embargo, al ser una encuesta online, y teniendo en cuenta el tipo de muestreo no probabilístico, es posible que la proporción de los establecimientos no se correlacione con los datos del Ministerio de Educación. Las y los estudiantes que deseaban ser parte de las entrevistas, tenían la opción de proporcionar su mail en la encuesta para ser contactados a futuro. El contacto se realizó vía mail, solicitando la institución en la que estudian y las horas que trabajan semanalmente, con el fin de responder a los criterios de selección.

## c. Criterios de selección de la muestra

Las entrevistas realizadas cuentan con una muestra relativamente pequeña de entrevistados y entrevistadas, que, sin embargo, cumplen con los requisitos necesarios para la comparación de los distintos ámbitos educacionales y laborales de los cuatro participantes. Así, fueron tres los principales criterios de selección. La elección del sexo fue equitativa, es decir, un hombre y una mujer de una universidad privada, y un hombre y una mujer de una universidad estatal. La institución a la que asisten fue también un criterio de selección esencial, ya que se buscó tener 2 participantes de cada tipo de universidad. Además, dada la baja representatividad de estudiantes de institutos profesionales o centros de formación técnica que quisieron ser parte de las entrevistas, no fue posible obtener su visión al respecto. Por último, las horas trabajadas fueron otro criterio de selección, ya que como fue expuesto con anterioridad, el estudio refleja las experiencias laborales de estudiantes con más de 10 horas semanales de trabajo.

## d. Plan de análisis

La primera aproximación que se tuvo al analizar la encuesta fue de tipo univariado; esto, con el fin de conocer la media, desviación estándar y frecuencia de algunas variables claves, tales como el

sexo, la edad, grupo socioeconómico, tipo de institución, y cuántos estudiantes apuntan a tener un trabajo remunerado. Los datos que se logró extraer de este análisis preliminar fueron de gran importancia para las siguientes etapas del estudio, ya que para Cea D'Ancona (2001), el desglose de los datos permite conocer la proporción de no respuesta de las variables, en función de si éstas aportan información o no.

Dadas las características de la investigación, se hizo uso del análisis de contenido en las entrevistas, el cual consiste en un conjunto de técnicas interpretativas del texto mismo (Andréu, 2014). Previo a esto, fue necesario tener en cuenta que la entrevista misma es una recolección de datos, por lo que debe ser analizada exhaustivamente, además de comprender el contenido de su discurso producido por el contexto/trayectoria de vida de las personas. El hecho de realizar un análisis de contenido, permite dividir y crear nuevas unidades de análisis que pueden interpretarse aún más (Andréu, 2014).

## Resultados

La encuesta "Caracterización de las y los jóvenes de la educación superior que estudian y trabajan" realizada de manera on-line, cuenta con una muestra de 252 personas. Cabe mencionar que la encuesta estaba específicamente orientada a condiciones habituales de trabajo y estudio, por lo que les pedimos a las y los estudiantes que las respuestas estuvieran ligadas a su situación previa a la cuarentena y a la situación sanitaria producto del COVID-19.

En cuanto a las entrevistas que se tenían programadas para esta etapa del proyecto, éstas también fueron realizadas vía on-line con una duración aproximada entre 30 y 40 minutos cada una, cumpliendo con la entrega de los distintos consentimientos informados, explicando a los participantes previamente en qué consistían las preguntas a realizarse.

La base de datos extraída de la encuesta fue codificada para una mejor lectura de los datos, así, las variables con más de 5 categorías de respuesta fueron recodificadas considerando tres principales niveles. Si bien lo anterior simplifica de alguna u otra manera los datos de estas variables, también facilita su lectura y conexión con variables relevantes para este proyecto. En el momento de utilizar técnicas bivariadas, fue necesario recodificar las distintas variables para utilizar, ya que al momento de crear la base de datos algunas de éstas se encontraban sin valores numéricos, por lo que los primeros análisis no se pudieron realizar sin antes recodificarlas.

La media de "Edad" dentro de las personas encuestadas es 21,71 años (Desv. Estándar: 2,08), es decir, la edad de las y los participantes se encuentra dentro de la edad regular de jóvenes que se encuentran en estudios superiores en Chile. En tanto, el 57,1% de las personas encuestadas es de género femenino, mientras que el 40,9% de género masculino; además, el 2% restante se define como no binario. Esto último se aproxima a los datos entregados por el INE (2017), donde las mujeres cuentan con una matrícula cercana al 51%, y los hombres un 49%.

Para las variables relacionadas al ámbito laboral de las personas jóvenes, es necesario mencionar que se realizó una selección de casos a partir de la variable "Actividad Remunerada". Los datos referidos al empleo indican que el 57,9% de las y los encuestados realiza alguna actividad remunerada, mientras que el 41,7% no lo hace. El 69,1% de las personas que trabajan lo hace entre 0 y 20 horas semanales, y el 34,9% trabaja entre 10 y 20 horas, siendo este dato una de las distinciones importantes en esta investigación, ya que podemos considerar a estos jóvenes como trabajadores part-time, trabajando 2 o 3 días semanales en turnos habituales de medio tiempo. Estas jornadas de trabajo de varios días no responden necesariamente a que los estudiantes cuentan con contratos laborales definidos, así, el 74% de los estudiantes que realizan una actividad remunerada no cuentan con contrato de trabajo, y sólo el 24,7% restante tiene un contrato establecido. El hecho de no contar con un contrato de trabajo estable priva a los estudiantes en su mayoría de contar con seguros y gratificaciones por parte del empleador, por lo que la seguridad social no se vuelve una opción para un gran porcentaje de jóvenes estudiantes que pertenecen al mundo laboral.

### **a. Motivaciones que llevan a jóvenes estudiantes a trabajar**

Uno de los mayores énfasis de esta investigación es identificar las principales motivaciones por las cuales los estudiantes ingresan al mundo laboral mientras se encuentran en la educación superior. En este sentido, alcanzar un cierto nivel de independencia económica y ahorrar, son las motivaciones principales que arroja la encuesta. Otra de las motivaciones que de igual forma impactan son 'aportar dinero en su hogar' y 'costear actividades de ocio'. Así, las y los estudiantes buscan una solvencia económica a futuro, principalmente buscando métodos de ahorro mientras estudian, y a la vez, costear diversas actividades como ocio, en caso de que puedan permitirselo. El impacto de los contextos de vida en las motivaciones ha sido un tema de largo alcance, ya que al mismo tiempo que los estudiantes buscan ahorrar, el ocio y el aporte monetario no son menores; debido a esto, comúnmente los estudiantes deben priorizar sus gastos en función del momento que viven sus familias y la situación económica a la que se enfrentan.

Considerando las entrevistas realizadas, los relatos de los estudiantes se encuentran en concordancia con que la independencia económica y ahorrar son las principales motivaciones para ingresar al mundo laboral. Cecilia (23 años; universidad estatal), por ejemplo, nos indica que el acercamiento al mundo laboral fue más que nada para costear ciertas necesidades que surgen mientras se encuentra en la universidad, además le fue útil para "conocer un poco más el mundo, salir de la comodidad que uno tiene, conocer que es ganarse los porotos". Para Aníbal (23 años; universidad privada) en tanto, el ahorro y costear actividades de ocio son los factores determinantes por los cuales comenzó en el mundo laboral a los 16 años de edad. Sin embargo, también le entrega un valor fundamental al trabajo porque lo motiva a sentirse activo y productivo.

Una de las motivaciones que más se repiten en las entrevistas es la necesidad de no pedir dinero específicamente a los padres. Esta búsqueda de independencia económica para costear actividades de ocio o gastos en los que incurren los estudiantes es vital para que se mantengan en el mundo

laboral. Un punto importante de lo que se dijo en las entrevistas es el hábito que los jóvenes adquieren para mantener ingresos propios, de manera que la estabilidad en la independencia económica es algo sumamente deseado, valorando además la carga económica que costear la universidad significa para los padres.

En las entrevistas realizadas, notamos que, si bien la búsqueda de nuevas herramientas laborales no es un punto decisivo a la hora de buscar trabajo, han sido gratamente valoradas por los estudiantes. El contacto con nuevos círculos de personas, aprender en nuevas áreas de trabajo, el trato con personas de cargos superiores, el trabajo en equipo y tener nociones sobre lo que se podrá realizar a futuro son los principales puntos que los estudiantes reconocen como un aporte a su vida y un valor agregado a su carrera superior. En resumen, las motivaciones que las personas jóvenes tienen para entrar al mundo laboral siguen una línea dedicada a la independencia económica, lo que no necesariamente responde a nuestra hipótesis sobre los diferentes contextos de vida que viven las y los jóvenes y que influyen en sus motivaciones. No obstante, quienes fueron entrevistados y entrevistadas han mostrado diferencias en cuanto al fundamento de buscar la independencia económica, donde podemos notar la diferencia entre el ocio, el ahorro y la ayuda económica a los padres.

Los estudiantes que cuentan con contratos, beneficios y/o seguros laborales en sus lugares de trabajo, por lo general tienden a estar más satisfechos con su ambiente laboral (75%). De igual manera, las y los jóvenes que no cuentan con seguros laborales están conformes con sus lugares de trabajo, aunque en este caso el nivel medio de 'ni satisfecho ni insatisfecho' alcanza sobre el 30%. Por otro lado, si bien no se observa una diferencia significativa entre las variables de contrato con seguros sociales que presentan las y los jóvenes estudiantes, podemos asumir que tienen un contrato estable de trabajo por una razón legal, y cuentan con mayores seguros sociales; pero no necesariamente refleja, como vimos, una mayor satisfacción con el lugar de trabajo.

## **b. Contextos de vida de las y los jóvenes que estudian y trabajan**

De acuerdo a los datos extraídos de la encuesta realizada, al analizar los contextos de vida de las y los jóvenes en base al GSE (grupo socioeconómico), se observa que quienes estudian y trabajan se sienten más identificados con los grupos medios (51,4% se sitúa en el grupo 'Medio Bajo', mientras que el 40,4% en el grupo 'Medio Alto'). Esto se condice cuando ampliamos la muestra al universo de personas que respondieron la encuesta y que no necesariamente trabajan. Sin embargo, no deja de ser llamativa la concentración de jóvenes trabajadores en los grupos medios en desmedro de los extremos socioeconómicos. El tipo de institución al que asiste el total de encuestados es en su mayoría universidades privadas y estatales (61,9% y 23,4%, respectivamente). En cambio, los centros de formación técnica e institutos profesionales abarcan un 4,1% y un 10,2%, respectivamente.

Para las y los estudiantes que trabajan y estudian a la vez, una de las principales preguntas realizadas fue "¿Cuenta con gratuidad y/o becas?", siendo las Becas del Estado y el CAE (Crédito

con Aval del Estado), las con mayor frecuencia (43,2% y 38,4%, respectivamente). A su vez, el 24% de jóvenes estudiantes que trabajan no cuentan con becas, ya sean del Estado o de la institución superior en la que están; dentro de este porcentaje, el 60% declara que trabaja para ahorrar y el 48,6% para independencia económica.

En cuanto al análisis bivariado, consideramos las variables '¿A qué tipo de Institución asiste?' e 'Indique el tipo de establecimiento donde terminó su enseñanza media', donde podemos indicar que existe una asociación significativa entre las variables con un valor de chi-cuadrado menor a 0,05. Así, la diferencia más significativa se produce en las universidades privadas, donde solo el 4% de las y los estudiantes terminó su educación media en un colegio municipal, mientras que el 38% lo hizo de colegios particulares. Asimismo, los estudiantes de colegios particulares subvencionados son los que comprenden el número máximo de matrículas en todas las instituciones de educación superior.

Una de las relaciones que llama la atención tiene que ver con el tipo de institución donde las y los jóvenes terminaron su enseñanza media, y si realizan alguna actividad remunerada, ya que, a pesar de no contar con una asociación significativa, las personas jóvenes estudiantes de colegios privados que realizan alguna actividad remunerada concentran un 63,3%, mientras que, en el otro extremo, de colegios municipales, el 46,7% trabaja y estudia a la vez. En este sentido, nos parece correcto mencionar que según las respuestas sobre el GSE de las juventudes y las universidades a las que asisten, más del 60% de las personas que se identifican con un nivel 'Bajo' asisten a universidades privadas, siendo -en proporción- mayor a lo que podemos apreciar en el nivel 'Medio Bajo'.

Asimismo, la variable 'Tipo de Institución' y su relación con los niveles de satisfacción laborales, por ejemplo, con el salario recibido, podemos recalcar que el 50% de las y los estudiantes egresados de colegios particulares subvencionados están satisfechos con el salario recibido; por el contrario, la proporción de insatisfechos con el salario es mayor en quienes egresaron de colegios municipales (35,7%). Además, en los egresados de colegios privados, el porcentaje de satisfacción alcanza el 60%. Esto, sin dudas plantea ciertas inquietudes respecto a la calidad de los salarios de los trabajos que los estudiantes de colegios municipales reciben en comparación con los estudiantes de colegios particulares o subvencionados.

Debemos tener en consideración que uno de los principales objetivos de la investigación es identificar los contextos de vida de las y los jóvenes que trabajan y estudian, por ende, con los datos obtenidos, a simple vista podemos observar que en cuanto al contexto de vida no se observan grandes diferencias entre los distintos GSE. Podemos corroborar que las y los estudiantes de niveles más bajos asisten en igual medida que los de grupos medios a universidades privadas. Teniendo en cuenta las distintas realidades de los estudiantes, las universidades de este estilo agrupan jóvenes de los distintos GSE casi por igual, por lo que ciertas familias o jóvenes deben endeudarse, optar a becas o trabajar. No obstante, las personas jóvenes que terminaron su enseñanza media en colegios privados, por lo general considerados de menor acceso y más costosos, son los que más alcance tienen en el mundo laboral mientras están estudiando.

En relación a las personas jóvenes que fueron entrevistadas, el colegio donde terminaron su enseñanza media no ha sido mayor inconveniente al momento de entrar a la universidad. Debemos apuntar en cualquier caso, que el cambio y su entrada al mundo universitario se ven facilitados en aspectos como la rutina estudiantil, pero que, sin embargo, al presentarse una exigencia mayor, se vieron enfrentados a situaciones de mayor estrés.

### **c. Vulnerabilidad en la formación académica de las y los jóvenes que estudian y trabajan**

La experiencia de la formación académica es un pilar relevante en la encuesta y las entrevistas que se realizaron, principalmente en las dificultades que se les presentan a las y los estudiantes al compatibilizar las jornadas de trabajo con la asistencia y entrega de trabajos en sus instituciones. En el proceso de análisis de la encuesta, nos encontramos con dificultades en la base de datos al no encontrar variables con diferencias significativas pertinentes a la vulnerabilidad formativa. A pesar de esto, hemos podido observar de forma parcial como el trabajo impacta en la vida de las y los estudiantes de forma positiva o negativa, como se verá en los siguientes párrafos. El desarrollo de este objetivo se encuentra en las entrevistas posteriores a la encuesta, ya que consideramos oportuno profundizar más en el impacto que ha tenido el mundo laboral de una manera que las y los entrevistados puedan explayarse aún más sin la necesidad de contar con categorías explícitas en la encuesta. A su vez, nos otorga una ventaja sustancial en el análisis de contenido, debido a la información detallada de cómo les ha afectado en su vida académica, los distintos tiempos con los que cuentan, el estrés al que podrían estar sometidos y la manera en que ellas y ellos enfrentan la posible situación de desventaja en relación a sus pares que no tienen trabajo.

En base a la pregunta '¿De qué manera afecta el trabajo en su rendimiento académico?', entre las y los estudiantes que respondieron positivamente, se puede apreciar que se debe a las herramientas que les otorga para la mayor comprensión de sus carreras, así como también valorarla más. Por el contrario, a quienes el trabajo les afecta negativamente su rendimiento académico, señalan que es por el gasto de energía que esto conlleva y que les resta capacidad de atención y concentración. Una de nuestras hipótesis es que el trabajo afecta de manera negativa a estudiantes; sin embargo, el 43,7% de las personas jóvenes que trabajan declaran que no les afecta en el rendimiento académico. Las y los estudiantes que trabajan y consideran que les afecta negativamente abarcan un 35%, y finalmente a quienes les afecta de manera positiva representan un 21,3%.

Con lo anterior y profundizando en las entrevistas, hemos visto cómo los estudiantes le entregan un valor positivo al trabajo en la medida que el esfuerzo es un valor agregado a las nuevas herramientas para enfrentar los desafíos académicos. En cuanto a las y los estudiantes que trabajan y que se ven afectados negativamente por ello, declaran que esto se debe en gran medida por el cansancio que provoca el hecho de realizar esta doble tarea, siendo esto una de las principales causas para el bajo rendimiento académico.

Uno de los aspectos relevantes en cuanto a la formación académica en las entrevistas, es que en su mayoría no existe mayor vulnerabilidad en quienes fueron entrevistadas y entrevistados. La vida laboral ha significado un aporte en la realización de actividades fuera del ámbito universitario, y además, les ha otorgado la posibilidad de organizar de mejor forma sus horarios de estudio. Esto contradice una de las hipótesis planteadas en cuanto a la vulnerabilidad en la formación académica producida por el trabajo y la falta de tiempo con la que se podrían encontrar las y los jóvenes estudiantes. De hecho, en algunos casos se visualiza el trabajo como positivo para el rendimiento académico, "(...) vi una mejora, porque me obligó a organizarme mejor y también a aprovechar mejor los momentos de estudio. Igual siempre la prioridad ha sido la universidad; también debe ser por eso" (Aníbal; 23 años; universidad privada). Asimismo, la carga académica a la que se ven enfrentados o enfrentadas suele reconocerse como elevada en los primeros años, de modo que al avanzar en la carrera y con una mejor organización, esta carga se vuelve más realizable y no tan exhaustiva.

Cuando las y los estudiantes se enfrentan a actividades laborales relacionadas con su carrera de estudio, ya sean ayudantías, prácticas, u otras, se enfrentan a una situación mucho más beneficiosa para ellos y su proyecto educacional, lo que va en línea con otra de nuestras hipótesis sobre que el trabajo de las personas jóvenes no se relacionaba con la vocación o la carrera que estudian. Si bien la falta de tiempo ha sido ampliamente discutida en relación a las actividades de ocio que las y los estudiantes pasan por alto, se valora de mejor forma la organización y las herramientas que el trabajo les entrega, sin necesariamente una connotación positiva en sus calificaciones, pero tampoco de desventaja académica. Sin embargo, las y los jóvenes recomiendan buscar u obtener trabajos relacionados a las carreras que se estudian.

"(...) preferentemente, desde mi vivencia, que sea algo relacionado algo que uno esté estudiando cachai. Por un tema que te sirve a futuro y te gusta po', en algún punto te tiene que gustar, ojalá que sea algo similar a lo que estás estudiando, si estudias contabilidad, haz clases de matemáticas si estudias gastronomía, una pyme de pasteles qué sé yo. Pero relacionado porque si no te matai' po". (Cecilia; 23 años; universidad estatal).

#### **d. Niveles de agotamiento físico/mental y tiempo libre**

Si bien en la encuesta se preguntaba abiertamente sobre los distintos niveles de agotamiento físicos o mentales que esta doble tarea de trabajar y estudiar puede causar, es en las entrevistas donde pudimos ahondar mucho más en este tema. En las conversaciones notamos un claro reflejo del agotamiento al que se ven expuestos, que, aun cuando no se refleje en sus calificaciones, el estrés causado afecta de sobremanera a la salud mental de las y los estudiantes, en especial a quienes trabajan en centros comerciales o comida rápida.

Como mencionamos, si bien el tipo de empleo influye, la carga laboral también es importante en todos los tipos de trabajo. Asimismo, notamos también que el trabajo que requiere fuerza o tratar con clientes repercute mucho más en la salud de los estudiantes.

"(...) no afectó en mi rendimiento, porque yo creo que más afectó, como en mi salud emocional. Estaba muy estresada, yo llegaba mal, lloraba por cualquier cosa, porque estaba súper estresada". (Camila; 23 años; universidad privada).

"O sea de plano trabajar en comida rápida para mí fue tortuoso, de verdad que es agotador, terminaba el día machucada entera, termine con moretones con lumbago, entonces de verdad me quería morir. Y uno dice 'oh trabaja en el McDonald's, se come harto' yo baje de peso, ese nivel". (Cecilia; 23 años; universidad privada).

Al momento de comparar el tiempo libre de estudiantes que trabajan con aquellos que no realizan una actividad remunerada, podemos apreciar que existe una diferencia significativa entre las variables. Esto se evidencia al observar los datos de la tabulación correspondiente a estas variables, pues dentro de las personas que trabajan, el 0% indicó que cuentan con 'mucho tiempo libre' en una escala de 1 a 6, donde 1 indica "nada de tiempo libre" y 6 "mucho tiempo libre". En contraste, la mayoría de las personas que no trabajan se ubicaron en la categoría "mucho tiempo libre", aunque con un porcentaje bajo (6,8%). Asimismo, el 15,2% de las personas que trabajan consideran que no cuentan con "nada de tiempo libre", siendo más del triple de aquellos o aquellas que no realizan una actividad remunerada. Los porcentajes más altos se encontraban en las casillas 2 y 3, donde la suma de estas dos categorías representa un 58,6% en quienes sí se encuentran trabajando y un 67,1% en las personas que no están trabajando.

El poco tiempo libre fue un tópico en el que hubo mayor consenso entre las personas que fueron entrevistadas, ya que gran parte de los estudiantes sienten que el tiempo en la universidad es escaso. Sin embargo, la organización vuelve a ser un tema relevante, ya que cuando la organización es buena y se logra compatibilizar trabajo y estudio, el tiempo libre deja de percibirse como un problema y se tiende a aprovechar más, ya sea en actividades de ocio o descanso. Además, un factor importante en esto es el compromiso que se adquiere con el lugar de trabajo, por lo que la decisión de trabajar se toma con sus ventajas y desventajas, y entre las segundas evidentemente la falta de tiempo libre.

## Conclusiones

A lo largo de la investigación, y principalmente por medio de los resultados de esta, hemos podido observar las distintas motivaciones que impulsan a las y los estudiantes de educación superior a trabajar. Como hemos mencionado, Bourdieu (1990) distingue distintas juventudes basadas en sus aspiraciones, ya que separarlas por generaciones y diversos tramos de edad resulta antojadizo. En los datos de la encuesta y sobre todo en las entrevistas observamos que las y los jóvenes sienten hostil la entrada a un mundo laboral, corroborando una de las principales ideas de Bourdieu (1990). Pero en esta misma labor encuentran ventajas laborales/académicas para el futuro, lo que se ve claramente cuando los trabajos de los estudiantes están relacionados a las distintas áreas en las que estudian, pues aplican técnicas de sus estudios en el trabajo, o bien lo aprendido en el trabajo les entrega herramientas o conocimientos al momento de desenvolverse en los estudios.

Los distintos participantes de las entrevistas comentan que una de las principales desventajas es el agotamiento físico y mental al que se ven desafiados, sin embargo, esto último no es visto como algo necesariamente negativo, sino que como algo propio de esta doble tarea. En este sentido, y si bien el agotamiento no necesariamente se ve reflejado en sus calificaciones habituales, existe una exposición a situaciones de estrés que se han naturalizado y reflejado en ellos y ellas como un punto al que no le prestan mayor atención en el momento. Creemos que este apartado puede extrapolarse a una parte importante de las y los jóvenes que estudian y trabajan, ya que cuando hemos profundizado esto en las entrevistas, finalmente no le prestan una especial atención. Esto, debido a que para ellas y ellos sus distintas motivaciones para estudiar y trabajar adquieren mayor relevancia en desmedro de los inconvenientes en su salud mental.

A lo señalado anteriormente, debemos sumar que una de las posibles causas de que normalicen situaciones de estrés es que tienen muy presente que ciertos trabajos que realizan son esporádicos y momentáneos, por lo que estas situaciones de sobrecarga física y mental son transitorias. Al referirnos a estas situaciones, y a pesar de que lo viven de manera más intensa que otras personas, el consenso general muestra que las y los estudiantes son conscientes de estas situaciones, pero tienden a dejarlas en segundo plano.

En cuanto a la independencia familiar, que es lo que Casal et al. (2006) reafirma como uno de los elementos claves para entrar al mundo laboral, también está ligado a los resultados obtenidos por nuestra investigación. Las experiencias laborales, por ende, se perciben como un proceso del cual las y los jóvenes extraen mejores herramientas, sin perder de vista el foco principal para su independencia, vale decir, sus carreras académicas.

Uno de los puntos llamativos es que los resultados respecto al nivel socioeconómico de las y los estudiantes que trabajan han sido contraintuitivos, ya que comúnmente el trabajar y estudiar a la vez se ve como una etapa donde las personas jóvenes (o sus padres) no pueden costear la educación superior por completo y es necesaria la ayuda económica mediante un trabajo. Por lo tanto, el supuesto de que los trabajos estaban mayormente ocupados por alumnos de grupos socioeconómicos bajos, se ha visto desmentido por los resultados y posterior análisis de la investigación. Al aplicar la encuesta, son los sectores medios altos los que mayoritariamente trabajan, por lo que, de esta manera, las y los estudiantes no necesariamente ingresan al mundo laboral buscando solventar económicamente su educación superior, sino que hay sectores donde el trabajo es un mecanismo para adquirir experiencia, ahorrar dinero, actividades de ocio, además de la ya mencionada anteriormente independencia económica. Podemos apuntar que una de las causas de este fenómeno sean las redes formadas, ya sea en el colegio o en círculos sociales con los que conviven las personas jóvenes; estos podrían ser fundamentales en la búsqueda de oportunidades laborales a temprana edad. Con las entrevistas hemos podido observar que, en su mayoría, las y los estudiantes reciben distintos trabajos por contactos cercanos, donde además de buscar la independencia económica, los grupos socioeconómicos medios altos o altos se ven favorecidos por las redes más cercanas de contactos y la necesidad de autonomía. Sin embargo, es necesario un enfoque teórico más profundo para abordar con claridad las distintas hipótesis sobre el impacto de los grupos socioeconómicos en las relaciones de las juventudes.

Comenzar a cuestionarse sobre las motivaciones, la relación entre el mundo académico y laboral, e indagar sobre las posibles diferencias entre las personas jóvenes en sus perspectivas del trabajo que realizan, entrega un nuevo abanico de posibilidades a estudios enfocados con mayor profundidad en ciertas ramas, ya sean universitarias o laborales. En definitiva, las y los participantes del estudio han estado bajo un estrés mental y físico importante asociado al trabajo que ejecutan. Estos niveles de estrés/agotamiento no se condicen con el resultado de esta doble tarea, ya que ha quedado en evidencia que las y los estudiantes recogen herramientas positivas de su trabajo. En este sentido, el estrés y los momentos complicados que pueden vivir durante su etapa en la educación superior, mientras se encuentran trabajando, han sido 'naturalizados', donde los estudiantes con frecuencia sienten el agotamiento en su rutina habitual pero no encuentran los espacios y/o las oportunidades necesarias para manifestarlo y dejar en claro su descontento con su situación laboral y académica.

Es así como el esfuerzo de las y los jóvenes ha sido percibido como un elemento valorable y propio de las juventudes, sin necesariamente ahondar en las complicaciones asociadas a ejercer esta doble tarea, afectando tanto su salud física como emocional y mental. Si bien el nivel de agotamiento que el trabajo puede conllevar es visto como un problema en la vida de las personas jóvenes, sus motivaciones y situaciones personales y/o económicas juegan un rol importante a la hora de mantener ciertos trabajos que tienden a ser más demandantes física y mentalmente.

## Bibliografía

- Andréu, J. (2014). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. (7th ed.). Sevilla: Centro de estudios Andaluces.
- Atkinson, P. y Coffey, A. (2005). *Encontrar sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Bourdieu, P. (1990). *La juventud no es más que una palabra*. Sociología y Cultura, Conaculta-Grijalbo, México.
- Brito, B. (1998). *Hacia una sociología de la juventud: algunos elementos para la deconstrucción de un nuevo paradigma de la juventud*. en *Revista Última Década*, No. 9, Centro de Estudios Sociales, Valparaíso.
- Brunner, J.J. (2009). *Apuntes sobre Sociología de la educación superior en contexto internacional, regional y local*. Programa de Investigación en Políticas de Educación Superior. Santiago, Chile.
- Brunner, J. y Labraña, J. (2018). *Financiamiento de la educación superior, gratuidad y proyecto de nuevo crédito estudiantil*. *Debates de Política Pública*. Centros de Estudios Públicos (CEP).
- Casal, J., García, M., Merino, R. y Quesada, M. (2006). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición*. *Papers, Revista de Sociología*, Universidad Autònoma de Barcelona. 79.
- Cea D'Ancona, M. (2001). *Metodología cuantitativa: Estrategias y técnicas de investigación social*. Editorial Síntesis, Madrid.

- Consejo Nacional de Educación (CNED). (2019). Tendencias de Matrícula de Pregrado Educación Superior.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), (2008). Juventud y cohesión social en Iberoamérica: Un modelo para armar. Santiago, octubre, 2008.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), (2015). Juventud: Realidades y retos para un desarrollo con igualdad. Santiago, septiembre de 2015.
- Corbetta, P. (2007). Metodologías y técnicas de investigación social. INTERAMERICANA, ESPAÑA.
- Hopenhayn, M. (2003). Educación, comunicación y cultura en la sociedad de información: una perspectiva latinoamericana. CEPAL, Santiago de Chile.
- Hopenhayn, M. (2007). La Juventud Latinoamericana: Tensión, participación y violencia. Cátedra Latinoamericana Julio Cortázar. Universidad de Guadalajara, México.
- INE. Instituto Nacional de Estadística. (2017). Compendio Estadístico. Santiago de Chile.
- INE. Instituto Nacional de Estadística. Mujeres en Chile y el mercado del trabajo. (2015). Participación laboral femenina y brechas salariales. Santiago de Chile.
- INJUV, (2015). Octava Encuesta Nacional de Juventud. Santiago, Chile: Instituto Nacional de la Juventud.
- Lerchundi, M. (2011). Juventud entre los repertorios participativos convencionales y no convencionales. IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- López de la Fuente, G. (2019). El trabajador joven en la economía de las plataformas: ¿juventud, divino tesoro? International Journal of Information Systems and Software Engineering for Big Companies, 6(1), 133-141.
- Marambio, A. (2018). Endeudamiento "saludable", empoderamiento y control social. POLIS. Revista Latinoamericana 49, p. 79-101.
- MINEDUC. (2017). ¿Hacia dónde avanza el sistema educativo en Chile? Análisis de las recomendaciones OCDE contenidas en Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación: Educación en Chile (2004-2016) en el contexto de la Reforma en marcha. Ministerio de Educación, Chile.
- MINEDUC. (2019) Listado de Instituciones de Educación Superior. En: [https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2020/01/listado\\_instituciones\\_vigentes\\_31\\_diciembre\\_2019.xlsx](https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2020/01/listado_instituciones_vigentes_31_diciembre_2019.xlsx)
- Napoli, M. y Zubieta, E. s/a. Concepciones sobre el trabajo en estudiantes de nivel medio. Buenos Aires.
- OECD. (2017). Education at a Glance 2017: OECD Indicators, OECD Publishing, and Paris.
- OECD. (2019). Education at a Glance 2017: OECD Indicators, OECD Publishing, and Paris.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (1994). ¿Qué es el trabajo a tiempo parcial y el trabajo a pedido? En: [https://www.ilo.org/global/topics/non-standard-employment/WCMS\\_536965/lang--es/index.htm](https://www.ilo.org/global/topics/non-standard-employment/WCMS_536965/lang--es/index.htm)
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2013). Trabajo Decente y Juventud en América Latina. Políticas para la acción.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2019). Las plataformas digitales y el futuro del trabajo: Cómo fomentar el trabajo decente en el mundo digital.

Ortiz, M. (2015). Región Callao: Niños, niñas y adolescentes que trabajan. Observatorio Socio Económico Laboral. Perú.

Oyarzún, A, y Irrazabal, R. (2003). Comportamiento de las Trayectorias Educativas y Laborales en Jóvenes Estudiantes. Última década, 11(18), 199-227. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362003000100010>

Santelices, V. (2013). Determinantes de Deserción en la Educación Superior Chilena, con Énfasis en Efecto de Becas y Créditos. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación FONIDE.

SIES. Sistema Nacional de Información de la Educación Superior. Evolución Matrícula Educación Superior de Chile Período 1990 - 2009 (2010). División de Educación Superior, Ministerio de Educación.

Taylor, S. J. y Bogdan R. (1984). Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados. Ediciones PAIDOS.

Toro, P. (15 de julio de 2018). Desempleo juvenil se mantiene por sobre el 17% en los últimos 8 años y participación baja 4,7 puntos. La Tercera. En: <https://www.latercera.com/pulso/noticia/desempleo-juvenil-se-mantiene-17-los-ultimos-8-anos-participacion-baja-47-puntos/244847/>



**2<sup>do</sup>**

Lugar

**Formación y fortalecimiento del capital social en las organizaciones juveniles de la comuna de Concepción: Un aporte a la elaboración e implementación del Plan de Desarrollo Juvenil del Departamento de Jóvenes de la Ilustre Municipalidad de Concepción**

.....  
**Óscar Astudillo Briones**  
Sociología  
Universidad de Concepción  
Región del Biobío, 2021

## Síntesis

La presente investigación abordó cualitativamente los procesos de formación y fortalecimiento del capital social en las organizaciones juveniles comunitarias de Concepción. Se emplearon entrevistas en profundidad para explorar los imaginarios sociales de los líderes de estas organizaciones. Los resultados indican que las organizaciones de mayor trayectoria, cantidad de miembros, acceso a recursos públicos y vínculos institucionales poseen mayor capital social comunitario. Los líderes de estas organizaciones manifiestan haber desarrollado habilidades de liderazgo y autoformación a lo largo de los años. Asimismo, cuentan con mayores niveles de formalización y objetivos compartidos, lo que les han permitido establecer vínculos más estables con instituciones y otras expresiones juveniles. Predominan las redes basadas en la confianza interpersonal, siendo las redes de puente más bien débiles y dependientes del nexo con la institucionalidad. Los líderes asumen un rol formativo transmitiendo activos culturales e identitarios. Se concluye que la confianza interpersonal neutraliza la falta de normas y reciprocidad formal, por lo que se debe facilitar la participación juvenil en la elaboración de políticas locales para potenciar sinérgicamente sus activos intangibles. La investigación aporta una tipología que da cuenta de las percepciones y características diversas de las organizaciones. Sus resultados nutren la elaboración del Plan de Desarrollo Juvenil local, abriendo la comprensión de las lógicas comunitarias juveniles para la confección de políticas públicas que consideren la participación activa de las juventudes en la toma de decisiones y en la elaboración de políticas públicas que les afecten directamente.

**Palabras clave:** capital social, organizaciones juveniles, metodología cualitativa, plan de desarrollo juvenil, política pública de juventud.

## Introducción

El presente trabajo de investigación surgió desde la necesidad de complementar desde un enfoque académico y sociológico los resultados obtenidos a partir de la realización de un diagnóstico y levantamiento de iniciativas generado colaborativamente con la comunidad joven penquista en 2017. Esto se realizó como parte de la elaboración de las bases de un nuevo Plan de Desarrollo Juvenil impulsado por el Departamento de Jóvenes de la Ilustre Municipalidad de Concepción, proceso que fue llevado a cabo desde un enfoque de la planificación estratégica, siguiendo además las orientaciones metodológicas de la teoría fundamentada y recogiendo postulados de la investigación-acción participativa y comunitaria de la planificación.

La importancia de combinar los resultados del estudio realizado –en su proceso participativo– en base a una encuesta en la que participaron 341 usuarios de talleres y 2 encuentros participativos con las organizaciones juveniles de la comuna, fue planteada en Astudillo (2017), como la necesidad de refinar los análisis de problemas e iniciativas en base a la información ya levantada, así como de incorporar a los análisis la perspectiva del capital social para el desarrollo comunitario sustentable de la comunidad joven penquista en la institucionalidad local.

Por tanto, en este estudio descriptivo se abordó cualitativamente y en un sentido hermenéutico, la formación y el fortalecimiento de las organizaciones juveniles desde la Municipalidad como institución clave del gobierno local, recogiendo la visión de las propias agrupaciones y organizaciones respecto a su propio origen, historia, desarrollo, vínculos, procesos de articulación, formalización y de establecimiento de redes. Se analizaron dichos procesos a partir de lo definido colaborativamente durante las etapas ya finalizadas del proceso de planificación estratégica iniciado el año 2017, así como también integrando la teoría del capital social y las aplicaciones prácticas del concepto para el desarrollo, debido a la virtud que esta perspectiva posee para integrar distintas dimensiones fundamentales para desarrollar y profundizar modelos de co-construcción de políticas locales, como se plantea en el enfoque socio-comunitario propuesto al Ministerio de Desarrollo Social de Chile (NOUS, 2017).

En la investigación, se vincularon tres temáticas–ejes principales: I) la caracterización social de la comunidad juvenil y la juventud penquista para el periodo 2017–2018, aportando además a la problematización sociológica de las juventudes, II) el capital social como herramienta de promoción del desarrollo social y comunitario, centrado en posibles estrategias de promoción y fortalecimiento, III) la elaboración de políticas públicas locales de juventud en base a lo ya realizado en el diagnóstico y levantamiento de iniciativas (Astudillo, 2017). Para operacionalizar dichos temas en la investigación, dividiendo el estudio en fases, se siguieron los siguientes pasos:

- 1) Revisión bibliográfica de la teoría pertinente, con una revisión conceptual del estado del arte, los principales términos y los elementos relevantes que componen los conceptos implicados, buscando la convergencia de los temas. Esta etapa comenzó con anterioridad, pero posteriormente se desarrolló de manera paralela con la siguiente, siendo plasmada en el marco teórico referencial.
- 2) Recopilación de antecedentes, los cuales se presentan en una sección aparte<sup>1</sup>, con el objetivo de ajustar de manera explícita el objeto de estudio al problema en cuestión, de acuerdo a los datos empíricos levantados, recopilados y elaborados tanto en el transcurso de la actual investigación como en la de Astudillo (2017).

---

1 Por motivos de extensión, en el resumen no se incluyen los antecedentes demográficos, sociales y económicos, ni los antecedentes del diagnóstico y levantamiento de iniciativas para el Departamento de Jóvenes de la I. Municipalidad de Concepción.

- 3) Formulación metodológica del estudio, en la cual, de acuerdo a las consideraciones emanadas de las dos fases anteriores, se decidió abarcar el problema mediante los métodos especificados en el Marco Metodológico.
- 4) Levantamiento de datos, consistente en la realización del trabajo de campo mediante las entrevistas a líderes de las organizaciones juveniles consideradas comunitarias al tener algún vínculo con la institucionalidad local.
- 5) Análisis de los datos recogidos y conclusiones, para lo cual se recurre a las técnicas especificadas en el capítulo metodológico, del cual emanan como hallazgos los aspectos relevantes de los discursos de los líderes. Estos, a la luz de los elementos teóricos revisados y emergentes, permiten establecer finalmente las conclusiones del estudio.

## Pregunta(s) de investigación

¿Cómo se forma y fortalece el capital social de las organizaciones juveniles comunitarias de la Comuna de Concepción?

## Objetivo general

Describir los procesos de formación y fortalecimiento del capital social de las organizaciones juveniles comunitarias de la comuna de Concepción, a partir del discurso de sus líderes actuales.

## Objetivos específicos

- Describir las experiencias de las organizaciones juveniles comunitarias de la comuna de Concepción y su integración con las estrategias de vida, a partir del discurso de sus líderes.
- Identificar los imaginarios sociales de los líderes de las organizaciones juveniles comunitarias sobre la formación y el fortalecimiento del capital social juvenil, a partir del discurso respecto a sus experiencias organizativas.
- Clasificar las organizaciones juveniles comunitarias de la comuna de Concepción según niveles de capital social, a partir de los imaginarios sociales de sus líderes respecto su formación y fortalecimiento.

## Marco teórico

### **a. Jóvenes, juventud y juventudes: en busca de un sentido de lo juvenil para la elaboración de políticas públicas de juventudes para el siglo XXI**

#### **Definiciones sociológicas y otras nociones prácticas**

El sujeto en sociedad, la producción cultural al respecto y el sector social o momento de vida con sus formas de enfrentarlo como grupo, correspondientes a él o la joven, lo juvenil y la juventud respectivamente, han sido objeto de estudio polémico para las Ciencias Sociales (Duarte, 2015).

En 1978, Bourdieu acuñó la frase “La juventud no es más que una palabra”, marcando el debate en torno a la juventud a nivel global, e influenciando a autores de diferentes disciplinas y a activistas chilenos en la década de los 80’ con su concepción de las categorías generacionales clásicas como resultado de “disputas sociohistóricas situadas” (Cottet, 2015, pp. 13-14).

En “Juventudes: metáforas del Chile contemporáneo”, Duarte (2015) realiza una revisión de la investigación sobre juventud, lo juvenil y las y los jóvenes, planteando como balance que se estaría ante el “devenir de una traslación” (pp. 25-33), es decir, la puesta en evidencia de las relaciones de dominio de la sociedad adultocéntrica a través de la evolución de los conceptos y la profundización de ideas en torno a éstos, rompiéndose la hegemonía de lo psicobiológico y de la funcionalidad. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), caracteriza el adultocentrismo como “una matriz sociocultural que no solo cuestiona las potenciales capacidades de aporte de las juventudes, sino que también visualiza al adulto como un modelo ideal de persona en la sociedad” (UNICEF en INJUV, 2017, p. 21).

Las juventudes y lo juvenil se plantean como un proceso de construcción social complejo y conflictivo (Duarte, 2015; Molina-Chávez y Álvarez-Valdés, 2017; Krauskopf en INJUV, 2017), marcado en los últimos 25 años por el desafío de la escolarización, pero transformándose actualmente debido a la emergencia de un imaginario de politización como respuesta contracultural (Molina-Chávez y Álvarez-Valdés, 2017).

Más allá de lo teóricamente formulado desde las ciencias sociales, desde el Instituto Nacional de la Juventud (INJUV), y como criterio general del Departamento de Jóvenes de la Ilustre Municipalidad de Concepción, se sigue una perspectiva empirista y un enfoque funcionalista respecto a la definición de juventud (Brunet y Pizzi, 2013), definiéndola como un grupo de edad delimitado entre los 15 y los 29 años de edad (INJUV, 2017).

#### **Políticas de juventud en Chile, jóvenes e integración social**

Como política de juventud se entiende “toda acción articulada que se oriente tanto al logro y realización de valores y objetivos sociales referidos al período vital juvenil, como así también, a

aquellas acciones orientadas a influir en los procesos de socialización involucrados" (Balardini en Dávila, 2001, p. 23).

El Segundo Informe Nacional de Juventud (INJUV, 2006), describe el surgimiento de la política chilena de juventud. Desde las décadas de los 60' y 70', emerge un imaginario de los jóvenes como rebeldes y como luchadores por un cambio social revolucionario; posteriormente, durante los 80', se pasa desde los estudiantes hacia el joven popular, quienes son excluidos social, económica y políticamente, y también con conductas problemáticas. Ya en los 90', se visualiza a él o la joven como un sujeto "despolitizado y problemático", con un extrañamiento y un sentimiento de desprecio por lo público. Hacia 2010, el INJUV identifica que la estigmatización sigue vigente, por lo que el imaginario representa esta vez a los jóvenes como individualistas y "hedónicos". Estas distintas concepciones estigmatizadoras respecto a las personas jóvenes, dificultan la aceptación de los mismos como sujetos activos que enfrentan privaciones y dificultades en sus estrategias de vida.

En términos de iniciativas, desde los 60' hasta los 80', se enfocaron en el uso del tiempo libre en actividades extraescolares y deportivas (INJUV, 2006). A partir de los 90', se crea el Instituto Nacional de la Juventud y el Programa PROJOVEN (INJUV, 2006), generándose además el Programa de Democratización Local, orientando la creación de las Oficinas Municipales de Juventud, además de la creación de las Casas de la Juventud (Dávila, 2001). Surgió además la Encuesta Nacional de Juventud y el Primer Informe Nacional de Juventud en 1994 (INJUV, 2006). Sin embargo, en 1997 se produjo una crisis, implicando una discontinuidad del trabajo y una drástica reducción de recursos, mermando el proyecto de generar una política nacional de jóvenes (INJUV, 2002).

Desde los años 90' hasta los 2000' se han generado diferentes planes integrales, modelos operativos, orientaciones y planes de acción, todas estas iniciativas que más allá de sus intenciones se vieron limitadas a la oferta programática del INJUV para las juventudes. En la actualidad, sigue manteniéndose el problema que se mantiene desde las primeras acciones orientadas a generar una política pública de juventud (Iglesias, 2001), tal como se expresa en el Segundo Informe Nacional de Juventud:

"el Estado sigue careciendo de una política pública de juventud definida y con una perspectiva generacional clara que tienda a acciones consistentes y coherentes, que recoja los cambios en este grupo y que se ajuste a las transformaciones culturales de los últimos años del país. Ello en virtud de diversos factores: la oferta programática opera en modo sectorial y en función de priorizaciones institucionales con escasa coordinación concertada; el marco normativo no delimita a lo juvenil como una categoría jurídicamente existente; los recursos públicos presupuestarios destinados al segmento juvenil no son suficientes para salvaguardar condiciones mínimas para enfrentar los desafíos de las transformaciones de este período de vida; la institucionalidad en juventud, el INJUV, sigue siendo asignado a constituir soporte institucional de "lo juvenil" en el ámbito público pero no constituye en la práctica la función de articular en forma unificada, bajo una cierta lógica de sentido, las iniciativas públicas en juventud" (INJUV, 2006, p. 281).

## **b. Capital social: historia, debate y aplicación práctica en intervenciones públicas**

El capital social ha producido una de las discusiones teóricas más interesantes de los últimos años, involucrando a investigadores y a profesionales de diferentes agencias y organismos. Marco Moreno<sup>2</sup> da una definición sintética y actualizada del concepto, concibiéndolo como el “conjunto de normas, redes, valores y organizaciones a través de los cuales los actores y sus grupos influyen y/o acceden al poder y sus recursos, y formulan y toman decisiones” (Moreno en Valdivieso y Davidovics, 2016). Por otra parte, Arriagada, Miranda y Pavéz (2004) lo conciben como “un recurso intangible, que permite a personas y grupos la obtención de beneficios por medio de relaciones sociales dotadas de confianza, reciprocidad y cooperación”. (p. 13).

### **Orígenes y desarrollo del concepto capital social: consensos y disensos**

Bourdieu en “Notas Provisorias” (1980), comenzó definiendo el capital social como la suma de recursos potenciales y actuales, relacionados con la posesión de una red de relaciones de interconexión formadas en base a un reconocimiento mutuo de homogeneidad. Coleman (1988), reconoce la existencia de múltiples formas, compuesto de obligaciones y expectativas, capacidad de flujo de la información además de normas y sanciones, reconociendo además que puede ser propiedad de un actor tanto individual como colectivo. Fue uno de los primeros en vincular el capital social a la idea de bien público, considerando que gran parte de los beneficios del capital social no son percibidos por quienes generan o invierten en él.

Lydia Hanifan (citada en Woolcock y Narayan, 2003), autoridad escolar de Estados Unidos en la segunda década del siglo XX, es señalada como la primera en utilizar el término, reconociendo la importancia de las relaciones sociales para cumplir los objetivos de los establecimientos y para mejorar las condiciones de vida de la comunidad.

Otros autores ubican a Alexis de Tocqueville como pionero del estudio del capital social en base a su estudio “La democracia en América”, de 1835. De acuerdo a Valdivieso y Davidovics (2016), a partir de dicho trabajo comienza a desarrollarse una línea de investigación desde un enfoque “republicano”, referido al supuesto de que las relaciones reiteradas a nivel local, la confianza interpersonal, la calidad de la democracia y el desarrollo se potenciarían mutuamente en un círculo virtuoso, como lo evidencia Güemes (2011) a nivel Latinoamericano. Sin embargo, algunas investigaciones como la realizada por Gordon (2006) descartan una relación entre el desempeño institucional, la confianza generalizada y los niveles de participación en asociaciones.

---

2 Decano de la Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública de la Universidad Central de Chile. Las citas de Moreno corresponden al Prólogo al libro de Valdivieso y Davidovics (2016).

## El capital social como aporte al desarrollo en el siglo XXI: el papel de las relaciones sociales como activo para el desarrollo local

Los “nuevos enfoques de la pobreza” comienzan a utilizar como herramienta teórico-conceptual la noción de “activos”, referida a los bienes tangibles o intangibles que controla un hogar (Kaztman y Filgueira, 1999).

El esquema propuesto por Bebbington (2005), representando las estrategias de vida, ubica el núcleo de estas estrategias y los diferentes tipos de activos que son controlados por los grupos familiares, los cuales despliegan estrategias considerando sus activos disponibles buscando satisfacer sus necesidades. Los distintos tipos de capital que componen este marco analítico son los siguientes:

Cuadro N°1: Definición de los diferentes tipos de activos	
Activo	Definición
Capital humano	Activos que una persona posee como consecuencia de las características propias de su condición humana: conocimiento, salud, destrezas, tiempo, habilidades, motivaciones, creencias, actitudes.
Capital social	Activos que se tienen como consecuencia de las relaciones de uno con otros y (de forma correlacionada) de la participación en organizaciones y que facilitan el acceso a otros recursos en base a normas colectivas, instituciones y confianza.
Capital producido	Activos físicos (vivienda, tierras, infraestructura, tecnología, ganado, semillas, medios propios de transporte) y activos financieros (de dinero, capital de trabajo, ahorros monetarios, créditos, bonos, rentas, acciones y activos físicos fácilmente convertibles en dinero).
Capital natural	Activos en forma de calidad y cantidad de recursos naturales a los que se tiene acceso.
Capital cultural	Recursos y símbolos que se tienen a partir de la cultura de la que se es parte.

Fuente: Elaboración propia a partir de Bebbington (2005) y Kaztman (2000).

## Herramientas conceptuales fundamentales para el estudio del capital social a nivel comunal: capital social comunitario, enlaces “bonding-bridging-linking” y formación de capital social

El capital social comunitario en el sentido planteado por John Durston (2000), se refiere a las normas y estructuras que forman las instituciones de cooperación grupal, las cuales son complejas, racionalizadas y conscientes, con una estructura de roles definida y cuyas características y funciones son el control social a través de las normas, la generación de confianza, la cooperación en tareas de manera coordinada, la resolución de conflictos, la movilización y gestión de recursos comunitarios, la legitimación de líderes con funciones particulares, la generación de trabajo en equipo, la prevención y sanción de quienes buscan beneficiarse del capital social sin aportar a su fortalecimiento, y, por último, la producción de bienes públicos (Durston, 2000).

El esquema conceptual propuesto en Durston (2003), distingue entre capital social individual, capital social grupal, capital social comunitario, capital social de puente, capital social de escalera y capital social societal, recogiendo los aportes de Woolcock (en Atria, 2003).

La distinción bonding-bridging-linking en una comunidad permite diferenciar entre aquellas asociaciones y organizaciones sustentadas en relaciones entre individuos y grupos con objetivos funcionales comunes (bonding), aquellas relaciones que tienden puentes entre diferentes asociaciones y organizaciones planteando objetivos particulares comunes (bridging) y aquellos vínculos entre asociaciones y organizaciones relacionados a una institución u organización con mayor poder y/o capital acumulado (linking).

Wasserman y Faust (en Lozares, 1996) destacan como elementos centrales en el análisis de redes 1) los actores sociales, como sujetos en sentido amplio de los vínculos de las redes, 2) los lazos relacionales, consistentes en los vínculos personales, económicos, asociacionales, interaccionales, de movilidad, de conexión, formales e informales entre actores y 3) lazos diádicos, triádicos, subgrupos y grupos.

La planificación participativa es un proceso mencionado en múltiples trabajos como generador de capital social desde las instituciones, al aportar al proceso de reconocimiento de identidad común, cooperación y empoderamiento. Un ejemplo actual desde una perspectiva y objetivos de cierta manera diferentes a los trabajos académicos ya comentados, es la propuesta de Precedo, Orosa y Míguez (2011) desde el "Marketing de Ciudades" para el Área Metropolitana de la Coruña, España.

Güemes (2011) distingue dos opciones que siguen las iniciativas que buscan promover la creación o reproducción de capital social, asumiendo las dificultades propias del enfoque. De tal manera, de acuerdo a la autora existen por un lado opciones culturalistas y por otro opciones institucionalistas y estructuralistas. Las primeras se basan en la promoción de valores y códigos ético-morales vinculados a la cultura cívica y política mediante la sociabilidad informal entre clases sociales, el asociacionismo, el trabajo voluntario y las políticas educativas. La segunda opción destaca el rol de las instituciones formales, considerando que, a través de los sistemas normativos y los mecanismos de coordinación, se reducen los fallos y solucionan problemas de acción colectiva en la generación de capital social, promoviendo el cambio de reglas y estructuras formales del asociativismo.

Como precursores o materia prima de la generación de capital social comunitario se señalan:

*"La memoria social, la identidad (incluida la etnicidad), la religión, la vecindad, la amistad, el parentesco, los principios de reciprocidad horizontal y vertical, los satisfactores socioemocionales (tales como la pertenencia, el afecto, la honra, el prestigio, el autoestima, el altruismo), y la búsqueda del capital social enterrado en la memoria de los grupos, que existió en el pasado, pero fue debilitado" (Cacciuto, 2010, p. 65).*

Múltiples estudios se han empeñado en demostrar la importancia de las prácticas y normas preexistentes en la existencia, el aprovechamiento, la creación y reproducción del capital social: "cuando se trabaja sobre la base de las normas culturales y prácticas ya existentes (...), el capital social se puede acrecentar con bastante rapidez" (Uphoff, 2003).

Durston (2000) describe cómo las "path dependence" (oportunidades de desarrollo) pueden determinar históricamente el logro de los efectos esperados del capital social, contrario a una idea determinista al respecto, la cual indica que los cambios en el plano material y en el plano organizacional pueden transformar el plano ideacional-simbólico relativo a la valoración del capital social. De forma similar, Gabriel Salazar (1998), homologando el capital social a la "energía social" o "sinergia local" (Salazar, 1998), planteó la distinción entre capital social constante, que es energía acumulada como tradición o precondition participativa, y capital social variable, el cual es energía en estado de espontaneidad no normativa. El problema, de acuerdo al autor, radica en la falta de capital social constante en nuestro país a raíz de los acontecimientos históricos que lo han socavado y que no han permitido el avance hacia un tipo de gobernanza que permita el despliegue del capital social del conjunto de la sociedad civil en todas sus formas, otorgándole un rol protagónico en la reconstrucción de los subsistemas de representación y negociación, revalorando a la vez el saber social para al menos equipararlo al saber académico y técnico-político (Salazar, 1998).

## Marco metodológico

La investigación abordó desde una perspectiva cualitativa la formación y fortalecimiento del capital social por parte de la comunidad de organizaciones juveniles de la comuna de Concepción. Se consideró la metodología cualitativa como la más pertinente, ya que permite a través de sus técnicas levantar datos referidos a la experiencia y el funcionamiento de las organizaciones a través de las percepciones de las personas involucradas, considerando sus "intereses, vivencias, motivaciones y elementos encubiertos e invisibles." (Toca y Carrillo, 2009, p. 126).

Siguiendo a Martínez (2006), en este estudio se adoptan criterios de la epistemología hermenéutica de la investigación, entendida como parte de los métodos que componen la metodología cualitativo-sistémica en sentido amplio; ésta busca superar la lógica matemática y positivista, con el objetivo de descubrir los significados de la complejidad del conjunto de las expresiones de la vida humana desde una comprensión dialéctica de la realidad.

La elección de este método epistemológico permite comprender de manera sistémica el fenómeno del capital social considerando la diversidad de variables de contexto, incorporando elementos de dimensiones biopsicosociales (las estrategias de vida y las culturas particulares de cada organización, entre otras) al análisis del contenido cualitativo de las entrevistas, para así estudiar las dimensiones de lo que teóricamente se ha relacionado con dicho concepto.

Como teoría general orientadora del diseño de este estudio se recurrió a la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002). En primera instancia, esta teoría había sido construida en conjunto por los sociólogos Barney Glaser y Anselm Strauss (Strauss y Corbin, 2002), estableciendo para ésta procedimientos más formales y detallados mediante instrumentos precisos, lo que finalmente Glaser no compartió. Con este método es posible elaborar y ampliar una teoría existente, ya que, por definición, la teoría fundamentada es “teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación” (Strauss y Corbin, 2002).

Así, la idea de este método es fundamentar conceptos en base a los datos, en un proceso crítico y creativo en que el investigador interactúa con la información levantada, lo cual permite construir teoría, considerar significados alternativos para los fenómenos, dotar de sistematicidad y creatividad el análisis, así como identificar, desarrollar y relacionar conceptos; esto permite generar conocimiento que profundiza la comprensión, siendo a la vez una guía útil para la acción (Strauss y Corbin, 2002). Como señalan Hernández, Fernández y Baptista, los diseños de investigación orientados por la teoría fundamentada proporcionan una teoría sustantiva que explica el proceso o fenómeno de estudio, siendo apropiados “cuando no disponemos de teorías o son inadecuadas para el contexto, tiempo, casos o muestra, circunstancias, etcétera” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Por otra parte, metodológicamente se aborda el discurso de los líderes que fueron considerados en la muestra desde la perspectiva de los imaginarios sociales, la cual busca describir los fenómenos como una construcción social situada y validada a nivel colectivo “desde formas de significación institucionalizadas que adopta la sociedad en el pensar, en el decir, en el hacer, en el juzgar” (Baeza, 2011).

La delimitación de la población y la muestra se realizó mediante un muestreo teórico (Strauss y Corbin, 2002). Así, como primer criterio de selección se consideró la vinculación con la institucionalidad local, entendiendo que esta es una demostración de que se puede considerar a estas organizaciones juveniles como organizaciones de la comunidad vinculadas a la sociedad civil al desarrollar proyectos e iniciativas con fines públicos. Este criterio ya se ha utilizado en investigaciones relativas al capital social de las y los jóvenes, en relación fundamentalmente a la definición operacional que algunos estudios han otorgado al capital social comunitario (Agosto, 2003). Dicha muestra se fue ampliando con el fin de dotar de la mayor variabilidad posible los datos recogidos en base a los criterios definidos, considerando agrupaciones y organizaciones aglomeradas en torno a distintas disciplinas y fines.

De esta manera, mediante entrevistas estandarizadas y no programadas a líderes formales o informales de las organizaciones activas y con un grado mínimo de vinculación con la institucionalidad local, se obtuvieron relatos o discursos respecto de la experiencia organizacional de sus respectivos grupos, para así conocer en detalle los procesos de formación de capital social e identificar elementos convergentes que permitan generar una matriz para interpretar las entrevistas a partir de hipótesis que emerjan de los datos. Esto con el fin de elaborar una

clasificación de niveles de capital social de las organizaciones juveniles locales, que sea útil al caso, así como al marco general de investigación en que se desarrolla este estudio y la teoría. Con la tipología generada, se busca caracterizar y clasificar las organizaciones de la comunidad joven penquista contempladas en la muestra. Además, se pretende revisar y profundizar en las hipótesis que sintetiza el enfoque socio-comunitario de co-gestión local de los recursos comunitarios, propuesto en NOUS (2015), elaborado para orientar el diseño de los programas sociales para el desarrollo social. Éste último enfoque plantea la necesidad de otorgarle un papel central a las propias comunidades en la elaboración de soluciones a las carencias y vulnerabilidades de la heterogeneidad de situaciones locales en colaboración con el Estado y los gobiernos locales. Como señalan Patricio Valdivieso y Gabriel Davidovics:

*“la investigación del capital social puede hacer uso de tipologías para clasificar y ordenar información, sin pasar por alto aspectos importantes, identificar relaciones relevantes y formular hipótesis. (...) Al hacer uso de tipologías, (el investigador) podrá identificar organizaciones, recabar informaciones sobre sus recursos, identificar quiénes tienen el poder en ellas, en qué consisten sus ideologías, cómo se comunican, qué normas acatan y cómo estas dimensiones se refuerzan entre sí” (Valdivieso y Davidovics, 2016, p. 49).*

El estudio se plantea abordar la problemática a un alcance descriptivo en relación con el tema a investigar, es decir, se busca “especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 92). Sin embargo, si se consideran otras líneas de investigación, con objetos y problematizaciones diferentes a las de este trabajo que pudieran integrarse (por ejemplo, la sistematización de experiencias), podría considerarse un acercamiento con un alcance exploratorio.

En suma, para analizar y presentar los datos levantados en las entrevistas, se recurrirá a cuatro técnicas específicas. En primer lugar, se generó una tabla muestral, que describió y permitió caracterizar la muestra seleccionada, posteriormente se recurrió a la técnica del análisis de contenido, y luego, siguiendo los procedimientos propuestos por la perspectiva de Strauss y Corbin (2002), se elaboró una matriz condicional, para finalmente elaborar un diagrama de análisis que permitió crear la clasificación propuesta.

El capital social, al ser un activo intangible es un concepto de compleja operacionalización, por lo que se considera que es preferente abordarlo desde una perspectiva sinérgica, tanto en el sentido de la complementación de las perspectivas “individual”, “comunitaria”, “de redes” e “institucional”, como en el sentido de su producción y puesta en juego en las estrategias de vida con los demás activos o formas de capital.

Los resultados de este estudio buscan contribuir a la planificación estratégica mediante la combinación de métodos en el sentido planteado por Eduardo Bericat, es decir, para:

“integrar subsidiariamente un método, sea el cualitativo o el cuantitativo, en el otro método, con el objeto de fortalecer la validez de este último compensando sus propias debilidades mediante la incorporación de informaciones que proceden de la aplicación del otro método, a tenor de sus fortalezas metodológicas” (Bericat, 1998, p. 39).

De tal manera, este trabajo aporta a los aspectos no abordables mediante los métodos y técnicas empleados en el diagnóstico y levantamiento de iniciativas, contribuyendo a comprender mediante las experiencias de las organizaciones existentes y, desde el discurso de sus actuales líderes, cómo forman capital social las organizaciones juveniles comunitarias de la comuna de Concepción y los mecanismos más adecuados para fortalecer el capital social comunitario de las organizaciones juveniles de dicha comuna desde la institucionalidad local, bajo la hipótesis de que es posible potenciarlo de manera sinérgica con el capital humano y cultural, con el fin de contribuir al desarrollo social y comunitario de la comuna.

Como técnica de levantamiento de los datos se utilizó la entrevista estructurada, la cual como señalan Taylor y Bogdan (1987), busca que las preguntas se planteen en términos lo más similar posibles, para facilitar la comparación de los datos. Para la elaboración de la guía o pauta de entrevista, asumiendo las decisiones y definiciones metodológicas planteadas en esta sección, se recogen elementos y preguntas de Dudwick et al. (2006), documento de trabajo del Banco Mundial del 2006 divulgado el 2010, así como también del trabajo de Ana Arosteguy (2007) sobre la construcción de capital social comunitario en la Federación de Organizaciones Juveniles de Consumidores de Concepción, y por último, el Estudio de Buenas Prácticas de Capital Social y Liderazgos Culturales en Comités Culturales Barriales del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2012).

## Resultados

El análisis de los datos se llevó a cabo siguiendo los procedimientos sugeridos por la Teoría Fundamentada. En primer lugar, se elaboró una tabla muestral que permitió visualizar las principales características de los datos correspondientes a cada caso, aportando a formular las primeras preguntas y comparaciones. A continuación, se determinó la unidad de análisis, que en este caso corresponde al discurso de los líderes de las organizaciones juveniles comunitarias. En segundo lugar, a partir de las operaciones básicas del planteamiento de preguntas y la comparación de unidades analíticas, se generaron categorías en un primer plano de codificación abierta. Esto en este caso se logró principalmente mediante la técnica del análisis de contenido cualitativo. Las dos técnicas anteriores corresponden al momento primordialmente inductivo del análisis de los datos, siguiendo la pauta de lo propuesto por la Teoría Fundamentada.

Luego, en un tercer momento analítico las categorías y temas se vinculan (codificación axial, segundo plano) en lo que en este caso corresponde a un refinamiento y agrupamiento de categorías

y subcategorías mediante la comparación sistemática de los datos. Finalmente, las categorías y subcategorías se vuelven a revisar con los datos y con los elementos teóricos y antecedentes de la investigación, para afinar su definición, describir sus propiedades y elaborar la clasificación en un proceso de codificación selectiva. En dicha clasificación se generó una matriz o diagrama en la cual cada organización fue analizada desde las dimensiones de lo teóricamente concebido como capital social, centrándose en los elementos que comparativamente permiten establecer diferencias en términos de las dimensiones del capital social y las particularidades de cada organización desde el discurso de los sujetos implicados en el estudio. Estas dos últimas técnicas fueron mayoritariamente deductivas en cuanto a su lógica de producción como categorías, conceptos y teoría, correspondiendo a un segundo momento analítico.

A continuación, se presentan los principales resultados de la aplicación de dichas técnicas de análisis:

## Principales categorías conceptuales propuestas

### **a. Líderes de organizaciones juveniles como agentes de socialización y formación de capital humano y cultural para las juventudes de la comuna con sentido comunitario- público**

Si bien el foco de la problematización abordada en este trabajo de investigación no era el liderazgo, una categoría relevante emanada de los datos levantados en las preguntas planteadas para abordar la dimensión de los sujetos constituye el rol que ejercen las y los líderes juveniles comunitarios de Concepción. Dicha elección muestral se realizó para acceder de manera más adecuada a la información que permitiera conocer los imaginarios sociales de formación de capital social comunitario tras sus discursos, pero a la vez implicó que se develaran características propias de los líderes, quienes ocuparían un rol fundamental en las organizaciones.

Más allá de sus funciones administrativas y directivas en los procesos de formación, desarrollo, fortalecimiento y cohesión organizacional, los líderes son actores clave en la formación y transmisión de los activos intangibles del capital social, capital humano y capital cultural.

Los líderes de las organizaciones juveniles comunitarias se identifican a sí mismos y a los demás miembros de la directiva como los principales responsables del funcionamiento de la organización, así como transmisores de conocimientos, habilidades, técnicas y valores que ellos poseen, ejerciendo un rol formador y socializador de otros jóvenes dentro de sus culturas particulares.

Particularmente, dos líderes de organizaciones comentan que sus miembros tenderían en general a ser "de personalidad más retraída" y ambos coincidieron respecto a la oportunidad que significan sus organizaciones como un espacio de desarrollo personal en términos de habilidades sociales para los jóvenes miembros.

“cuando las personas entran eh... como que tienen ese sentido de volverse personas integrales en todo sentido, al final es beneficioso de una u otra manera”. “sí o sí hay un crecimiento personal, desarrollarse personalmente (...) mucha gente tímida después curiosamente termina siendo no tan tímida y eso también se vive después en el mundo real, en el desempeño laboral, en su vida diaria, en relacionarse también de forma distinta, todos estos conocimientos te construyen como persona”.

### **La “generación intermedia”: Liderazgos en el límite etario intergeneracional de las organizaciones y su papel en la distribución de activos intangibles**

Los líderes entrevistados son parte de los miembros activos de mayor edad de sus respectivas organizaciones. Por otra parte, en consonancia con los aportes teóricos que cuestionan la rigidez y los sesgos de la universalidad de “la juventud”, definida como límite etario, los datos levantados indican que los líderes juveniles no necesariamente se encuentran dentro de ese rango de edad, lo que demuestra que, lo juvenil sobrepasa “la juventud” como se concibe desde las políticas públicas en Chile. Con esto no se busca afirmar que dicho límite es totalmente superfluo, sino plantear que, en el marco de la investigación social, el estudio de las juventudes como construcción social productora y reproductora de la realidad, debe situarse de forma no tan rígida para una correcta definición del objeto de estudio al abordar las producciones y disputas socioculturales de las juventudes.

De manera que los líderes de las organizaciones comunitarias juveniles son mayores a los miembros regulares, siendo parte de una generación intermedia entre “los viejos”, quienes les transmiten los conocimientos y experiencias previas, permitiendo a la vez sortear las discontinuidades que las organizaciones juveniles enfrentan a lo largo de su historia.

“somos aprendices y profesores a la vez, entonces uno les enseña a los nuevos y los viejos nos enseñan a nosotros”.

“uno es fan, uno después ya puede estar dentro de algún grupo y ese grupo trata de realizar eventos, para las nuevas generaciones por así decirlo (...) Yo lo he conversado con algunos compañeros que han tratado de hacer investigaciones al respecto y algunos dan cuenta que hay tres generaciones del Otaku en Conce, (...) entonces la primera sería como en los 90’ que son locos, que tienen arriba de 30 años; una segunda generación que es de principio de los 2000’, ahí fueron muchos, ahí estoy yo entremedio y ya vendría la que viene después de mí, que sería como la que ya está después del 2010, que ya son la que a nosotros contribuimos entregándoles eventos”.

### **Imaginario positivo de jóvenes penquistas-chilenos de parte de las y los líderes, ¿tensión de la producción de cultura comunitaria con la cultura consumista-bohemia juvenil en Concepción?**

De alguna forma, a partir de sus discursos de manera transversal, se deja ver un imaginario que considera que la noción de Concepción como una ciudad bohemia es una ventaja, cuestión que

se menciona por parte de las organizaciones de manera recurrente como predisposición de las juventudes penquistas a buscar fortalecer su capital cultural más allá de la educación formal; en dicho imaginario, se deja entrever de parte de las y los líderes una leve tensión de la noción de bohemia entendida como consumo cultural transable en el mercado y nociones más vinculadas a lo público-comunitario.

“en Conce hay mucha riqueza cultural y de cosas que hacen los jóvenes se da harto porque hay hartos jóvenes (...) lo que sí, encuentro que muchas veces la gente como que le cuesta visibilizarse justamente en las organizaciones para el resto, para que las demás personas como que apañen las cosas que se están haciendo (...) hay mucha gente que como que no es consciente que hay tantas cosas, entonces como que de repente encuentran que la ciudad es fome o simplemente se dedican a carretear o a estudiar y carretear”.

“creemos que los penquistas somos... son personas que buscan espacios, espacios que no siempre se dan y por eso tenemos cierta como obligación moral de crear esos espacios”.

### **El capital cultural desde lo identitario y también como definitorio de las prácticas juveniles colectivas diferenciadas.**

Dentro de las organizaciones juveniles comunitarias, más allá de los tipos de organización, cada una de las organizaciones tienen elementos identitarios propios asociados a una cultura interna y a preferencias relativas al consumo cultural de las juventudes. Si bien teóricamente hay perspectivas que consideran los valores como parte de los elementos constituyentes del capital social, desde la visión sinérgica de los activos en el marco de las estrategias de vida, el capital cultural sería un factor determinante de la elección individual de dichas prácticas.

Curiosamente, en organizaciones correspondientes a tipos y culturas diferentes, los entrevistados se autodenominan como “ñoños” en relación a la dedicación que le otorgan a sus prácticas diferenciadas, las cuales van desde temas de discusión, dialectos hasta intereses, e incluso, como se mencionó anteriormente, personalidades particulares de sus miembros. Lo que indica que consideran su participación en la organización como un aspecto que se relaciona con sus decisiones personales a nivel de estilos de vida particulares.

En términos de educación formal, los líderes poseen mayor capital cultural que los demás miembros de la organización, lo que supone un aporte a la distribución de dicho activo intangible dentro de la distribución desigual que, más o menos explícitamente, los mismos líderes reconocen.

“el capital social o cultural que tienen jóvenes de una universidad es súper distinto al capital que pudiesen tener jóvenes que están en un liceo público, porque hay

un compromiso distinto con los desafíos que te enfrentas, te fijas, entonces ahí ya tienen una posibilidad mayor de tener éxito”.

“mucha gente de Ohtarima te diría que somos un grupo de ñoños y que también se ha vuelto en cierto punto un grupo de autoayuda, porque en el fondo son personas que tienen intereses muy particulares”.

### **Sinergias entre el capital social, el capital humano y el capital cultural como orientadoras de las estrategias de vida de las y los jóvenes**

Las y los jóvenes líderes buscan aprovechar su capital social, humano y cultural favorecido por su participación en sus respectivas organizaciones, pretendiendo generar estrategias para que les permita, en primer lugar, compatibilizar las actividades propias de la organización con sus estudios, ocupación y/o profesión, y en segundo lugar, integrarse a la sociedad de mercado sin abandonar su identidad, sus preferencias culturales-valóricas, su sentido público de aporte al desarrollo social-comunitario y sus prácticas diferenciadas:

“dediqué mis conocimientos que obtuve en la enseñanza superior para poder enseñar parkour, para enseñarlo de la forma más óptima, (...) que nadie se lesione, que se obtengan los mejores resultados, que aprendan más rápido, también entregar los valores de la disciplina. (...) mi motivación principal es como a modo comunitario sería expandir más el parkour para que llegue a más personas y también poder generar, en algún momento poder generar una red fuerte de la disciplina, ya sea por ejemplo oportunidades de trabajo con la disciplina, poder ayudar a gente, por ejemplo, generar espacios para niños, jóvenes, adultos mayores, entonces ese es como mi objetivo con la agrupación”.

“fijar un aporte directo a la ciudad para mí se ha convertido en uno de los principales objetivos, como te digo siempre trato de salir de mi zona de confort y siento que más allá de bailar, de hacer clases, tengo un rol, soy profe, y eso lo llevo conmigo siempre”.

### **b. Capital social comunitario juvenil en Concepción, basado en redes poco densas de formación de capital social individual mediante la transmisión informal de experiencias y habilidades**

Desde una mirada más deductiva, de acuerdo a la revisión de los datos a la luz de la teoría del capital social comunitario, se devela que a pesar de la transmisión de experiencias y habilidades informal que se da generación tras generación, en el campo de cada una de las prácticas diferenciadas de cada organización hay poco desarrollo formal y normativo al respecto.

En la realización de las entrevistas, antes de comenzar con las preguntas, se les explicó a cada una de las personas entrevistadas en términos simples en qué consiste el capital social; finalizando la entrevista, luego de haber abordado las preguntas relativas a las dimensiones que lo componen, se

preguntó directamente cómo creen que se ha formado capital social en sus organizaciones y cómo podría potenciarse de manera colaborativa con el apoyo de la institucionalidad local.

“se ha generado caleta de capital social en las mismas reuniones que son bien entretenidas, van sacando a la luz conceptos nuevos, ¿cachai?, conversaciones nuevas de recursos, o de entrada de algo que se hizo de otra parte, una foto o publicación, entonces ahí empieza el debate y se genera una especie de educación popular, de intercambios de experiencias de cómo se va informando a los demás compas del grupo”.

“a lo largo de estos años he ido trabajando muchas cualidades que no tenía, tolerancia, (...) el tema de liderar grupos humanos es complejo, pero lo he aprendido igual durante estos años”.

### **Predominio de las redes de unión (bonding) en la comunidad joven penquista: la confianza como elemento base para el capital social Comunitario por sobre las normas y la reciprocidad formal**

Desde el discurso de las y los líderes, en términos de repetición de contactos, el tipo de red que sería más fuerte serían aquellas basadas en enlaces de unión (bonding).

Las y los líderes de las organizaciones juveniles comunitarias señalan que en sus organizaciones se generan pocos conflictos y que habría altos niveles de confianza interpersonal entre sus participantes, estableciendo relaciones de amistad y compañerismo más allá de los fines propios de la organización. Sólo en algunos casos se plantea un sentido de la unidad de la organización fundado en objetivos a mediano-largo plazo claramente compartidos. De igual manera, hay casos totalmente opuestos en cuanto a normas y estatutos tanto formales como consuetudinarios. Las organizaciones que tienen o han tenido una personalidad jurídica rigen su funcionamiento respetando principalmente los cargos directivos establecidos en ella.

“hay unos que salen a carretear juntos, que son más amigos, que se juntan a tomar onces, que es por afinidad, por edad también (...) o las mismas mujeres se juntan más”.

“al final del día somos un grupo de amigos, todos... y muchos te dirán que somos como una familia, y yo lo creo así porque también internamente pasan cosas que pasan en todas las familias, hay momentos buenos, hay momentos malos, hay momentos difíciles...”.

### **¿Confías en las instituciones públicas? “Más o menos”**

Tal como plantea el nombre de esta categoría, las organizaciones juveniles comunitarias a pesar de todas estar vinculadas con más de una institución pública local, consideran que no pueden confiar del todo en las instituciones, manteniendo una relación principalmente funcional con éstas, lo cual tiende a cuestionar las tesis propuestas principalmente por los adherentes al enfoque republicano del capital social.

De acuerdo al análisis conjunto, las promesas incumplidas, los tiempos y lógicas del funcionamiento imperantes en las instituciones serían fundamentales en dicho imaginario de desconfianza con la institucionalidad.

“acá en Chile la política está media sucia por decirlo así, entonces por supuesto que no confiamos plenamente en las cosas que nos prometen (...) nos prometen apoyo con cosas, pero al final sabemos que hay que catetear (...) sí sabemos que nos podemos apoyar en ella y dar un uso positivo para la organización”.

“no siempre es el mismo trato, hemos aprendido a trabajar no amistosamente, pero no pesadamente con las instituciones (...) mientras estamos intentando por lo institucional algo, siempre hay que tener un plan B”.

**Redes de puente (bridging) poco estables, dependientes de las redes de escalera (linking).  
Redes de escalera con la institucionalidad pública local basadas en contactos formales poco constantes.**

Se comparte la importancia de las redes generadas por el Departamento de Jóvenes; sin embargo, hay un sentido de que las redes de puente serían más provechosas si se generaran de forma autónoma. Además, se considera que, debido a lo variable, poco denso e informal del capital social comunitario, no es posible formalizar una red de puente entre las distintas organizaciones juveniles comunitarias.

“si no fuera por la instancia que ustedes crearon el año pasado del Encuentro (...) yo no sabría de la existencia de muchas de esas organizaciones y tampoco hay una instancia fuera de eso como de reunión, como de organizarse, de crear algo en conjunto, no hay. Hay harta comunidad, pero no sé si hay como una agrupación de comunidades”.

“al final cada grupo tiene su objetivo y busca como potenciarse en su área, entonces, tal vez como para pelear con cosas que tengan en común las organizaciones sí podría servir, pero aún encuentro que no es necesario”.

**Recursos comunitarios escasos, autogestión como estrategia frente a las dificultades de acceso a los recursos públicos**

Las organizaciones comparten el interés en acceder a recursos públicos para desarrollar sus actividades. En general no cuentan con implementos, espacios físicos o remuneraciones estables, por lo que recurren a estrategias de bajo impacto para sustentar lo básico del desarrollo de sus prácticas diferenciadas.

“nuestro vestuario es nuestro capital como para lo de bailarín, pero esa inversión ha sido prácticamente desde nosotras. Todo lo que hacemos es autogestión, y ahora, por ejemplo, todas las actividades que hemos hecho en 2 años aproximadamente están enfocadas en el viaje a Jamaica”.

“no tenemos espacio, no tenemos como una camionada de implementos, sino que tenemos nuestras cosas que nos hemos ido ganando con los años”.

### **Lento y dificultoso desarrollo del capital social comunitario de las organizaciones juveniles comunitarias**

Más allá de la transmisión informal de experiencias y habilidades, el desconocimiento y las experiencias negativas de los propios líderes, todas las organizaciones comparten el hecho de percibir como una ardua tarea el desarrollo organizacional. Sin embargo, demuestran estar orgullosos de las experiencias dificultosas, generando aprendizajes de manera individual como líderes.

“ni te comento lo que nos costó si y los cuestionamientos de qué estábamos haciendo, de que eso no era dancehall, pero ya estamos acá, somos las primeras, estamos haciendo las cosas pasito a pasito y también dando a conocer a Conce en Chile (...) haber trabajado acá con la muni (...) nos abrió la ventana y también a la personalidad jurídica, como para poder ampliar el espectro, optar a beneficios y proyectos de los que no teníamos conocimiento”.

“Ha sido como ser autodidactas, aprender haciendo. (...) Falta un espacio desde el gobierno para enseñar, apoyar... igual hay harto trámite (...) los servicios que hemos accedido son muy burocráticos, (...) hay que pedir como con 10 meses de anticipación un permiso para algo, para ocupar algún lugar (...) se nos pide mucho tiempo, se nos pide hasta nuestra dirección de la casa, en algunos lugares son más hostiles que otros”.

### **Realización de actividades gratuitas como aporte al desarrollo social y comunitario**

En general, se comparte la noción de que el mayor aporte al desarrollo de la comuna actualmente es la posibilidad de realizar actividades sin costo, a partir del pago de remuneraciones a las organizaciones como talleristas.

“Cada una hace clases particulares en distintas academias, pero también estamos estableciendo estas conexiones con el departamento joven de acá, con el de San Pedro ahora actualmente igual para poder llegar a esas personas que no pueden pagar un monto fijo mensual de una academia y la municipalidad ofrece estas clases gratuitas para la comunidad, para allá apuntamos”.

### **Resultados del diagrama de clasificación de las organizaciones juveniles comunitarias de Concepción, según los niveles de capital social comunitario**

Como se especificó en el capítulo metodológico, se elaboró un diagrama para visibilizar y clasificar las distintas organizaciones consideradas en la muestra. Como señalan Strauss y Corbin (2002), los diagramas son “mecanismos visuales que dibujan las relaciones entre los conceptos” (p.236), por lo que se integraron en las columnas aquellas variables que presentaban divergencias en términos

de características e imaginarios de las organizaciones desde el discurso de sus líderes; éstas son: Años de funcionamiento de la organización a 2018; Personalidad jurídica vigente; Cantidad de miembros nominales; Cantidad de miembros activos; Periodicidad de las reuniones; Periodicidad de la planificación; Redes de enlace o puente (bridging); Redes desiguales o de escalera (linking); Acceso a recursos públicos; Estatutos y normas. A continuación, se exponen las organizaciones incluidas en este trabajo y una breve descripción a partir de algunas de las diferencias que permitieron establecer los niveles de capital social.

- 1) **NiceUp:** Agrupación de baile compuesta por cuatro mujeres y un hombre; todos practican la danza de la música Dancehall. Nacen en 2014 a partir de un taller coreográfico impartido en la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Realizan talleres y participan como bailarines en eventos. Su líder entrevistada es la directora artística de la agrupación, profesora de educación física, magister en actividad física y deporte. Su esposo es el único hombre y cumple la función de ser el representante o relacionador público. Están en trámite de tener una personalidad jurídica. No poseen estatutos, pero sí han adoptado roles diferenciados de acuerdo a sus habilidades personales. **Nivel de capital social comunitario: Más bajo.**
- 2) **ConceGraff:** Organización cultural de 13 años, dedicados a difundir el arte del Graffiti en muros públicos de la comuna. Con 15 miembros actuales, han ejecutado una serie de proyectos públicos que, sumados a la autogestión económica, les han permitido pintar en distintos sectores del Gran Concepción. Realizan un festival anual y constantemente se encuentran a la búsqueda de recursos para llevar a cabo sus proyectos. Su presidente era entonces encargado del Departamento de Jóvenes de la I. Municipalidad de Concepción y diseñador industrial. Poseen estatutos de acuerdo a la personalidad jurídica de grupo cultural. **Nivel de capital social comunitario: Más alto.**
- 3) **Nelquihue Parkour:** Organización dedicada a la disciplina francesa del parkour. Su nombre significa liberación en Mapudungun. Nace en 2006. Esta organización le otorga especial relevancia a ciertos valores propios del parkour como la disciplina ante el entrenamiento físico. Su líder es preparador físico, personal trainer y profesor de parkour certificado. Realizan entrenamientos grupales y talleres. Tienen 30 miembros que participan de los entrenamientos, la mitad de ellos participa activamente de sus reuniones. Mantienen los estatutos de su personalidad jurídica como club deportivo. **Nivel de capital social comunitario: Más alto.**
- 4) **Youkai:** Organización agrupada en torno a la cultura japonesa, nace hace 7 años a partir de un foro en internet, que pasó a ser un grupo en Facebook para convertirse en una de las agrupaciones de Concepción vinculadas a la tribu urbana de los Otaku. Su líder es Antropólogo sociocultural. Mantienen alrededor de 15 miembros nominales. Se dedican a realizar eventos de difusión de la cultura japonesa, principalmente series y películas, para los cuales han recibido fondos de la embajada de Japón y otras instituciones públicas locales. Actualmente se encuentran en un receso. **Nivel de capital social comunitario: Intermedio.**

- 5) **Ohtarima:** Organización dedicada a las distintas ramas de la “cultura Tolkien”. Nacen hace 19 años en torno a la obra de literatura fantástica del autor británico J.R.R Tolkien. Su Sensecal (vicepresidenta) es psicóloga en un hogar de menores. Sus 50 miembros actualmente se organizan en distintos “gremios”, de acuerdo a sus intereses (literatura, películas y series, gastronomía, entre otros), los cuales son presididos por un “Magister”. Son conocidos por realizar anualmente la Feria Medieval en el Parque Ecuador, pero comentan que sus principales actividades son cerradas. **Nivel de capital social comunitario: Más alto.**
- 6) **Federación de Estudiantes Secundarios de Concepción:** Federación estudiantil que agrupa a los centros de alumnos de los colegios y liceos de la educación secundaria pública y privada del Gran Concepción, agrupando a aproximadamente 15 establecimientos. Su vocera es estudiante del Colegio República de Brasil. Buscan ejercer su rol representativo de influencia en las políticas de educación como continuación de la FESCO anterior a los 2000, llevando a cabo sus acciones mediante actividades de representación política y protesta, cumpliendo además una función comunitaria que influye en las comunidades educativas y vinculándose con organizaciones territoriales. **Nivel de capital social comunitario: Más alto.**

## Conclusiones

Las organizaciones juveniles de la comuna de Concepción forman y fortalecen su capital social siguiendo una lógica identificable a través de las diferencias observables, las que se pueden extraer de los imaginarios sociales de sus líderes, así como también directamente sus discursos respecto a datos objetivos de las organizaciones.

El capital social comunitario en su sentido republicano, asociado a la confianza social y con las instituciones, podría ser considerado incluso un bien público: las personas jóvenes de las organizaciones juveniles comunitarias de Concepción dicen estar dispuestos a realizar un aporte al desarrollo social y comunitario. Sin embargo, es necesario internalizar y comprender sus dinámicas para integrarlas tanto a la elaboración como a la ejecución de políticas públicas.

Según la clasificación hecha, se establece que las organizaciones juveniles que tienen una trayectoria más larga, mayor cantidad de miembros tanto nominales como activos, que tienen una personalidad jurídica, poseen un estatuto, han accedido a recursos públicos y que mantienen mayor cantidad de vínculos “linking”, presentan mayores niveles de capital social comunitario. Por tanto, es posible concluir que estos son factores claves para la formación y el fortalecimiento de dicho activo intangible. Dichos resultados podrían ser corroborados mediante un abordaje con una metodología cuantitativa del tema de investigación, así como ampliando la muestra, incluyendo organizaciones que pueden incluso no estar interesadas en relacionarse con la institucionalidad.

Contrariamente a lo planteado por el enfoque republicano más “duro”, la formación de capital social comunitario no dependería exclusivamente de los factores y las dinámicas cívicas, de gobierno o

institucionales, como por ejemplo la participación en asuntos públicos en un sentido rígido y la identificación con bienes colectivos. Las organizaciones demuestran un interés de ser un aporte a la sociedad, a lo público, desde un sentido comunitario mediante la transmisión de capital social, humano y cultural, pudiendo extenderse no sólo a sus miembros, sino también a las comunidades en que se les brinde un espacio de participación y desarrollo de sus prácticas culturales diferenciadas. Para ello es necesario ampliar la mirada respecto al desarrollo comunitario, facilitando que la diversidad de las llamadas organizaciones funcionales generen redes de tipo “bridging”.

En suma, se verifican y refuerzan las hipótesis planteadas desde el Enfoque Sociocomunitario de gestión de los recursos locales: la participación, colaboración, confianza, la apertura y el diálogo son factores fundamentales para fomentar la co-gestión local.

Los bajos niveles de formalización de las organizaciones juveniles de la comuna en términos de estructura y normas, así como de objetivos comunes que manifiesten de manera explícita la reciprocidad en torno a los fines de las organizaciones, son neutralizados por la confianza que mantienen sus miembros, que mediante la informalidad logran cohesionar y mantener sus organizaciones en funcionamiento manteniendo planificaciones periódicas que orientan su quehacer. De tal manera, desde la perspectiva de la teoría del capital social, así como también de los elementos teóricos emergentes de este trabajo de investigación, se sugiere abordar la falta de normas y la reciprocidad en el sentido de contribuir a generar un establecimiento formal de los objetivos propios de las organizaciones e incorporar y mejorar sus metodologías de planificación.

En ese sentido, cumpliendo el objetivo programático de la investigación, el aporte directo de este trabajo permitió nutrir lo planteado en el diagnóstico y levantamiento de iniciativas que orientó el quehacer de la Oficina Municipal de Jóvenes de Concepción, desde 2017 a 2020, lo cual fue un punto de partida para la materialización del Plan de Desarrollo Juvenil 2021–2023. En los últimos años, las juventudes chilenas han sido protagonistas de movimientos estudiantiles, feministas, animalistas, disidentes sexuales, ciclistas, ambientalistas y de veganismo, entre otros que, como describe Garretón (citado en Osorio, 2020), expresan una disociación entre la “experiencia democrática igualitaria” de ser libres de pensar y comunicar sus opiniones, y la institucionalidad. Estos movimientos, al igual que la vida cotidiana de las y los jóvenes y su subjetividad en términos de sus adscripciones identitarias, responden a la cultura de la sociedad contemporánea. Por esa razón, el imaginario de democracia se convierte en una experiencia individual, que de igual manera que la “sociedad digital”, coexisten de manera híbrida con las sociedades industriales modernas. Esto ha generado crecientes crisis sociales que cuestionan el modelo socioeconómico chileno basado en el abuso, la desigualdad y la injusticia, y que debido a la escisión entre política y sociedad no tuvieron una respuesta institucional satisfactoria, desembocando en el denominado “estallido social”, cuya única solución viable fue el acuerdo por una Nueva Constitución.

Por otra parte, la pandemia del coronavirus ha tenido un impacto que modificará permanentemente nuestra cotidianidad, y en particular la de las personas jóvenes, quienes corren el riesgo de sufrir

impactos graves y duraderos en su educación, sus actuales y futuros trabajos o emprendimientos, de igual manera que su salud y bienestar mental. Esta crisis afecta no solo sus trayectorias de vida en particular, sino también la convivencia social, las instituciones, la distribución y el acceso a los diferentes bienes y activos. Por lo tanto, en el contexto actual es fundamental generar programas que, desde lo local, impliquen la implementación de servicios municipales eficaces para mitigar los efectos de la crisis multidimensional que enfrentamos como sociedad.

Siguiendo el modelo del PNUD (2015), desde la perspectiva del desarrollo a escala humana, las necesidades de subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad, deben ser satisfechas de manera sinérgica, promoviendo el crecimiento cualitativo de las personas. En ese sentido, el involucramiento de las organizaciones en el diagnóstico y monitoreo constante de los avances del Plan de Desarrollo, la elaboración e implementación de proyectos colaborativos, la formación de competencias y habilidades, así como el acompañamiento y contención para la resignificación de los eventos experimentados, permitirán catalizar los recursos que la propia comunidad dispone, mejorando y adaptando las condiciones sociales para superar las adversidades, a la vez que se generan las condiciones para mejorar la calidad de vida avanzando hacia un nuevo modelo de sociedad en que se respeten los derechos de las personas bajo el principio ético de la dignidad.

## Bibliografía

- Agosto, G. (2003). Promoviendo la construcción de capital social comunitario de los jóvenes. En Arriagada y F. Miranda (Comps.), *Capital social de los y las jóvenes. Propuestas para programas y proyectos. Volumen I.* (pp. 11-18). Santiago, Chile: Naciones Unidas.
- Arosteguy, A. (2007). Construcción de capital social comunitario y empoderamiento ciudadano. *Ultima década*, 15(26), 123-145. doi:10.4067/S0718- 22362007000100007
- Arriagada, I., Miranda, F., y Pavéz, T. (2004). Lineamientos de acción para el diseño de programas de superación de la pobreza desde el enfoque del capital social, *Guía conceptual y metodológica. Serie Manuales CEPAL*, (36).
- Astudillo, Ó. (2017). Informe de presentación de resultados - Diagnóstico y Levantamiento de Iniciativas para el Plan de Desarrollo Juvenil del Departamento de Jóvenes, I. Municipalidad de Concepción. Disponible en: <https://archive.org/download/diagnosticodepajoven2017/informe%20agosto.docx>
- Atria, R. (2003). "Capital social: concepto, dimensiones y estrategias para su desarrollo" En R. Atria, M. Siles, I. Arriagada, L. Robinson, S. Whiteford (Comps.), *Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: en busca de un nuevo paradigma.* (pp. 581-560). Santiago de Chile: Libros de la CEPAL.
- Bebbington, A. (2005). Estrategias de vida y estrategias de intervención: el capital social y los programas de superación de la pobreza. En I. Arriagada. (Ed.) *Aprender de la experiencia, El capital social en la superación de la pobreza.* (pp. 21-46). Santiago, Chile: Naciones Unidas.

- Baeza, M. (2011). Elementos básicos de una teoría de fenomenológica de los imaginarios sociales. En J. Coca, J. Valero, F. Randazzo y J. L. Pintos (Coord.) Nuevas posibilidades de los imaginarios sociales, (pp. 31-42). Recuperado de: <http://libros.metabiblioteca.org/bitstream/001/449/1/Nuevas%20posibilidades%20de%20los%20imaginarios%20sociales.pdf>
- Bericat, E. (1998). La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida. Barcelona: Ariel.
- Bourdieu (1980). Le capital social. Notes provisoires. Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 31, 02-03.
- Brunet, I., y Pizzi, A. (2013). La delimitación sociológica de la juventud. Última década, 21(38), 11-36.
- Cacciuto, M. (2010). La teoría del CAPITAL SOCIAL: análisis de sus aportes y aplicación a estudios turísticos orientados al desarrollo. (tesis de pregrado). Universidad de Mar del Plata, Mar del Plata, Argentina.
- Coleman, J. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. The American Journal of Sociology, Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure. 94, S95-S120.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2012). Estudio de buenas prácticas de capital social y liderazgos culturales en comités culturales barriales. Recuperado de [http://www.observatoriocultural.gob.cl/wp-content/uploads/2014/05/20\\_estudio-buenas-practicas-capital-social-liderazgo.pdf](http://www.observatoriocultural.gob.cl/wp-content/uploads/2014/05/20_estudio-buenas-practicas-capital-social-liderazgo.pdf)
- Cottet, P. (2015). Introducción. Concurrencias juveniles: Entre interrupciones y correspondencias. En P. Cottet. (Ed.) Juventudes: metáforas del Chile contemporáneo, (pp. 13-20). Santiago, Chile: RIL Editores.
- Dávila, O. (2001). ¿La década perdida en política de juventud en Chile; o la década del aprendizaje doloroso?: hacia una política pública de juventud. Última década, 9(14), 09- 47.
- Duarte, C. (2015). Estudios juveniles en Chile: devenir de una traslación. En P. Cottet (Ed.) Juventudes: metáforas del Chile contemporáneo, (pp. 23-46). Santiago, Chile: RIL Editores.
- Dudwick, N., Kuehnast, K., Jones, V. N. y Woolcock, M. (2006). Analyzing social capital in context: a guide to using qualitative methods and data (English). Washington, DC: WorldBank. Recuperado de <http://documents.worldbank.org/curated/en/601831468338476652/Analyzing-socialcapital-in-context-a-guide-to-using-qualitative-methods-and-data>
- Durston, J. (2000). ¿Qué es el capital social comunitario?. Serie Políticas Sociales (38). Recuperado de <http://repositorio.cepal.org/handle/11362/5969>.
- Durston, J. (2003). Capital social: parte del problema, parte de la solución, su papel en la persistencia y en la superación de la pobreza en América Latina y el Caribe. En R. Atria,
- M. Siles, I. Arriagada, L. Robinson y S. Whiteford (Comps.), Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: en busca de un nuevo paradigma. (pp. 147- 202). Santiago de Chile: Libros de la CEPAL.
- Gordon, S. (2006). Confianza, reciprocidad y asociatividad: ¿relación indispensable para el desempeño institucional? Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59807105>

- Güemes, M. C. (2011). Estado y capital social en América Latina: ¿En qué medida las características y comportamientos del estado explican los niveles de capital social en la región?. *América Latina Hoy*, 59.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta Edición. Ciudad de México, México: Mc Graw Hill.
- Iglesis, A. (2001). Políticas de Juventud: Entre la Fragilidad y el Desconcierto Algunas pistas para construir rutas desde lo local. *Última Década*, 9(14). 65-74.
- Instituto Nacional de la Juventud (2002). Modelos operativos para la construcción de una Política Pública de Juventud: Estado, Región y Comuna. Recuperado de [http://extranet.injuv.gob.cl/cedoc/Coleccion%20Espacios%20Publicos%20y%20ciudadania/Politica\\_Publica\\_de\\_Juventud.pdf](http://extranet.injuv.gob.cl/cedoc/Coleccion%20Espacios%20Publicos%20y%20ciudadania/Politica_Publica_de_Juventud.pdf)
- Instituto Nacional de la Juventud (2006). Segundo informe nacional de juventud. Condiciones de vida y políticas públicas de juventud desde la transición al bicentenario.
- Instituto Nacional de la Juventud (2017). Octava Encuesta Nacional de Juventud. Recuperado de <http://www.gob.cl/los-jovenes-chile/>
- Kaztman, R. y Filgueira, C. (1999). Marco conceptual sobre activos, vulnerabilidad y estructura de oportunidades, Recuperado de <https://www.cepal.org/publicaciones/xml/6/10816/LC-R176.pdf>
- Kaztman, R. (2000). Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social. Recuperado de <https://www.cepal.org/deype/mecovi/docs/TALLER5/24.pdf>
- Lozares, C. (1996). La teoría de las redes sociales. *Papers*, 48, 103-126.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la investigación cualitativa*. México DF, México: Trillas.
- Molina-Chávez, W. M. y Álvarez-Valdés, C. (2017). Imaginarios sociales sobre lo juvenil en el Chile contemporáneo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 85-100.
- NOUS (2017). Diseño de un modelo de gestión local para la promoción de recursos comunitarios. Recuperado de: <https://www.desarrollosocialyfamilia.gob.cl/btca/txtcompleto/protsocial-nous-promoc.recursoscomunitarios-inf.final.pdf>
- Osorio, A. (2020). Sobre el estallido social en Chile: una conversación con Manuel Antonio Garretón (entrevista). Recuperado de: <http://www.manuelantoniogarretón.cl/documentos/2020/imaginacion20.pdf>
- PNUD. (2015). Modelo de intervención para el fortalecimiento del capital social de adolescentes y jóvenes vulnerables tras una catástrofe. Recuperado de: [https://www.cl.undp.org/content/chile/es/home/library/democratic\\_governance/modelo\\_de\\_intervencion\\_para\\_el\\_fortalecimiento\\_del\\_capital\\_social.html](https://www.cl.undp.org/content/chile/es/home/library/democratic_governance/modelo_de_intervencion_para_el_fortalecimiento_del_capital_social.html).
- Precedo, A., Orosa, J. J. y Míguez, A. (2010). De la planificación estratégica al marketing urbano: hacia la ciudad inmaterial. *Eure-Revista Latinoamericana de Estudios Urbanos Regionales* 36(108), 05-27.
- Salazar, G. (1998). De la participación ciudadana: Capital social constante y capital social variable. (Explorando senderos trans-liberales). Recuperado de [http://www.archivochile.cl/Ideas\\_Autores/salazarvg/salazarvg0033.pdf](http://www.archivochile.cl/Ideas_Autores/salazarvg/salazarvg0033.pdf)

Strauss, A. L. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona, España: Paidós.

Toca, C., y Carrillo, J. (2009). Asuntos teóricos y metodológicos de la cultura organizacional. Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas, 9(17), 117-135.

Uphoff, N. (2003). El capital social y su capacidad de reducción de la pobreza. En R. Atria, M. Siles, I. Arriagada, L. Robinson, S. Whiteford (Comps.), Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: en busca de un nuevo paradigma. (pp. 115-145). Santiago de Chile: Libros de la CEPAL.

Valdivieso, P. y Davidovics, G. (2016). Enfoques y metodologías para la investigación empírica del capital social. Santiago, Chile: RIL Editores.

Woolcock, M. y Narayan, D. (2003). Capital social: Implicaciones para la teoría, la investigación y las políticas sobre desarrollo. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/267403674\\_Capital\\_social\\_Implicaciones\\_par\\_a\\_la\\_teoría\\_la\\_investigación\\_y\\_las\\_políticas\\_sobre\\_desarrollo](https://www.researchgate.net/publication/267403674_Capital_social_Implicaciones_par_a_la_teoría_la_investigación_y_las_políticas_sobre_desarrollo)



3<sup>er</sup>

Lugar

# Evolución y características de la educación sexual chilena (2010-2020)

.....

**Isidora Medina Castillo**  
**Danae Piñones Saldías**  
**Rodrigo San Martín Poblete**  
**Camila Sánchez Jara**  
**Kevin Yáñez Tapia**  
Obstetricia y Matronería  
Universidad San Sebastián  
Región Metropolitana, 2021

## Síntesis

La educación integral en sexualidad abarca un papel fundamental para la preparación de una vida segura, productiva y responsable. En Chile esta comienza a partir de los años 70 y ha ido evolucionado a lo largo de los años, donde en la última década surgen los principales cambios debido a la Ley N° 20.418. Sin embargo, aún existen factores que afectan el desarrollo de una educación sexual integral completa. El objetivo de este trabajo es analizar las principales características de la educación sexual en Chile en una búsqueda entre los años 2010 y 2020, a partir de una revisión bibliográfica en las que se utilizaron las bases de datos Lilacs, SCIELO, DialNet, ProQuest y PubMed. Empleando los Decs "sex education", "educación sexual" y "Chile" junto con el operador booleano AND, en el sitio de búsqueda ProQuest se utilizó "AND X". En términos de resultados, se escogieron un total de 27 documentos según los criterios previamente establecidos, los cuales fueron divididos en 4 categorías: políticas públicas de la salud sexual en Chile, factores que intervienen en la implementación de la educación sexual en Chile, percepción y factores de las personas en relación a la educación sexual recibida, y la importancia de la implementación de la educación sexual integral a nivel mundial y en Chile. Finalmente, se concluye que la educación sexual en Chile es un tema al cual aún no se le ha tomado el peso suficiente, siendo que ésta tiene un rol fundamental en el desarrollo de las personas; es por esto que se deben mejorar las políticas públicas para así entregar las herramientas necesarias en las instituciones en las que recae esta responsabilidad, según la ley N° 20.418.

**Palabras claves:** **obstetricia, educación sexual, educación sexual integral.**

## Introducción

La educación sexual (EDS) es un tema de salud pública que repercute en la sociedad y sobre todo en los adolescentes y jóvenes. La educación sexual integral (ESI) posee un papel fundamental para la preparación de una vida segura, productiva y responsable. Esta se define según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) como: "Un proceso que se basa en un currículo para enseñar y aprender acerca de los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad" (2018, p. 16). Además, refiere que la ESI, debería tener como objetivo la preparación de jóvenes en múltiples aspectos en sexualidad desde los primeros años de educación, buscando aportar en conocimientos, actitudes y valores que les permitan disfrutar de salud, integridad y dignidad, preparándose para un ámbito de vida donde el VIH/SIDA, infecciones de transmisión sexual (ITS), embarazos no planificados, desigualdad de género y violencia de género aún representan un grave riesgo para lograr un bienestar (UNESCO, 2018).

Chile tiene una historia de EDS desde los años 70' y actualmente se encuentra vigente la Ley N° 20.418 promulgada el año 2010, la cual fija normas sobre información, orientación y prestaciones de regulación de la fertilidad, y que además determina que todas las personas tienen derechos y garantía a una educación sexual (Hernando, 2019). El abordaje de la EDS no ha sido un tema

sencillo, y tiene consecuencias; ejemplo de esto son los datos aportados por la Novena Encuesta Nacional de Juventudes llevada a cabo por el Instituto Nacional de la Juventud (INJUV, 2019) que si bien muestra como resultado la disminución en relación a la tasa de embarazos adolescente de un 22,2% (2015) a un 17,0% (2018), 1 de cada 4 mujeres jóvenes reportaron haber vivido un embarazo no planificado, siendo mayoritariamente provenientes de estratos socioeconómicos bajos.

Sin ESI, los adolescentes y jóvenes se exponen a riesgos y toman decisiones poco acertadas, tal como lo refleja el boletín epidemiológico del Ministerio de Salud de Chile (MINSAL) y el Instituto de Salud Pública, en el cual los casos de VIH han aumentado en un 96% entre 2010 Y 2018, con especial gravedad en los segmentos jóvenes de la población, donde además se indica un aumento de un 30,9% en el año 2019 respecto al año 2018, considerando que en nuestro país hay 71 mil personas que viven con VIH (MINSAL, 2019).

Si bien, los antecedentes aportados nos muestran que existe información, y quisiéramos aportar desde muchas aristas, lo primero es conocer en profundidad como se ha dado la historia de la temática en Chile, indagar en todos los aspectos y recopilar en esta investigación la última evidencia sobre educación sexual en Chile.

Por lo anterior es que nos surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál ha sido la evolución y las características de la educación sexual en Chile según estudios entre los años 2010 y 2020? El propósito de la presente investigación es dar a conocer las características y la transición de la educación sexual en Chile a través de una revisión bibliográfica y documental.

Al obtener esta información y analizar las características existentes sobre la educación sexual en Chile, se podrán proporcionar herramientas necesarias en la generación de nuevas estrategias y metodologías respecto a proyectos y programas educacionales, en base a la evidencia nacional examinada. Esto resultará relevante para que los profesionales de áreas de salud, psicosocial y educación, entre otros, junto a toda persona que intervenga en la educación sexual integral o que esté interesada en esta temática, pueda fomentar el desarrollo positivo sobre educación sexual integral en sus diferentes dimensiones.

## **Pregunta(s) de investigación**

¿Cuál ha sido la evolución y las características de la educación sexual en Chile, según estudios entre los años 2010 y 2020?

## **Objetivo general**

Analizar las principales características de la educación sexual en Chile, en una búsqueda entre los años 2010 y 2020.

## Objetivos específicos

- Describir los principales hitos en políticas públicas y la evolución de la educación sexual en Chile.
- Identificar los programas que se están impartiendo en los establecimientos educacionales de Chile.
- Describir los principales factores que intervienen en la implementación de la educación sexual en Chile.
- Describir las percepciones que surgen frente a la educación sexual en Chile.
- Identificar la importancia de la educación integral en sexualidad en Chile.

## Marco teórico

En Chile, la educación sexual surge en la década de los 70's con el programa familiar de EDS, el cual queda anulado producto de la dictadura acaecida en el país, produciendo un vacío en materias sobre sexualidad (Curso de Educación Sexual Online de Auto Aprendizaje (CESOLAA), 2017). En 1994 surgen nuevas políticas de EDS con la conferencia internacional del Cairo, en donde Chile se compromete a proteger, garantizar y promover el ejercicio de derechos en materia de educación sexual y reproductiva de las y los jóvenes (Miles Chile, 2016). En el año 2010 entra en vigencia la Ley N° 20.418; normas que están vigentes hasta la actualidad (Hernando, 2019).

La cantidad de jóvenes adolescentes entre 10 a 24 años en Chile, corresponde a un 21,5% de la población total a nivel nacional según el último CENSO llevado a cabo el año 2017 (INJUV, 2019). La salud sexual y reproductiva es un tema relevante tanto biológica como psicosocialmente para esta edad, ya que se enmarca en el proceso de generar identidad, crecimiento y maduración orgánica y física (INJUV, 2019).

Según la Novena Encuesta Nacional del INJUV, un 13,9% de los encuestados refieren una deficiente calidad en relación a la EDS recibida, en donde además la sexualidad está influenciada por distintos factores tales como la situación socioeconómica, su edad, género, entre otras; cuyas cuales dependen del contexto cultural en donde se encuentren (INJUV, 2019).

### 1. Términos

- Educación sexual integral (ESI):

Según Planned Parenthood (2020) la ESI es un proceso que se basa en un currículo para enseñar y aprender acerca de los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad.

▸ Sexualidad:

La sexualidad definida por Planned Parenthood (2020) es el englobamiento de comportamientos sexuales, las relaciones sexuales, y la intimidad; cómo elegimos expresarnos como hombres y mujeres; la orientación sexual, valores, creencias y actitudes como se relacionan con ser varón o hembra; cambios que pasan a nuestros cuerpos como las etapas de la pubertad, el embarazo o la menopausia; cómo escogemos tener niños; el tipo de amigos que tenemos; cómo sentimos con respecto a la manera en que vemos; quienes somos como persona, y la forma en que tratamos a los demás.

▸ Afectividad:

Conforme al Ministerio de Educación (MINEDUC, 2020) la afectividad es una dimensión del desarrollo humano, que se refiere a un conjunto de emociones, estados de ánimo y sentimientos que permean los actos de las personas, incidiendo en el pensamiento, la conducta y la forma de relacionarse con uno mismo y los demás.

▸ Salud Sexual:

De acuerdo a la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020) la salud sexual corresponde a un estado de bienestar físico, mental y social en relación con la sexualidad. Requiere un enfoque positivo y respetuoso de la sexualidad y de las relaciones sexuales, así como la posibilidad de tener experiencias sexuales placenteras y seguras, libres de toda coacción, discriminación y violencia.

▸ Salud Reproductiva:

Dentro del marco de salud que define la OMS (2020), se encuentran los mecanismos de la procreación y el funcionamiento del aparato reproductor en todas las etapas de la vida. Esto implica la posibilidad de tener una sexualidad responsable, satisfactoria y segura, así como la libertad de tener hijos cuando se desee. Esta concepción de la salud reproductiva supone que las mujeres y los hombres puedan elegir métodos de control de la fertilidad seguros, eficaces, asequibles y aceptables, y que las parejas puedan tener acceso a servicios de salud apropiados que permitan a las mujeres tener un seguimiento durante su embarazo y que ofrezcan a las parejas la oportunidad de tener un hijo sano.

▸ Diversidad sexual:

Se define como "gama completa de la sexualidad, la cual incluye todos los aspectos de la atracción, el comportamiento, la identidad, la expresión, la orientación, las relaciones y las relaciones sexuales. Se refiere a todos los aspectos de los seres humanos como seres sexuados" (Plan Nacional sobre el SIDA, Ministerio de Sanidad y Servicios Sociales e Igualdad, 2018, p. 13).

- Identidad de género:

Según las Naciones Unidas Derechos Humanos (2013), la identidad de género es la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la experimenta profundamente, la cual podría corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo (podría involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de técnicas médicas, quirúrgicas o de otra índole, siempre que la misma sea libremente escogida) y otras expresiones de género, incluyendo la vestimenta, el modo de hablar y los modales.

- Derechos sexuales y reproductivos (DSR):

Derechos de todas las personas a tener control respecto de su sexualidad, a decidir libre y responsablemente sin verse sujetas a la coerción, la discriminación y la violencia; el derecho de todas las parejas e individuos a decidir de manera libre y responsable el número y espacio de su descendencia y a disponer de la información, la educación y los medios para ello, así como a alcanzar el nivel más elevado de salud sexual y reproductiva (Plan Nacional sobre el Sida, Ministerio de Sanidad y Servicios Sociales e Igualdad, 2018).

Según la Asociación Mundial para Salud Sexual (2014), WAS por su sigla en inglés, los “Derechos sexuales se fundamentan en los derechos humanos universales”, por otro lado, reconoce que la “sexualidad es una fuente de placer y bienestar y contribuye a la realización personal y la satisfacción general”. En marzo del 2014 se aprueba en el consejo consultivo de WAS la declaración de los 16 derechos.

## 2. Siglas

ITS: Infecciones de Transmisión Sexual.

ETS: Enfermedades de Transmisión Sexual.

INJUV: Instituto Nacional de la Juventud.

MINSAL: Ministerio de Salud.

APROFA: Asociación Chilena de Protección de la Familia.

OMS: Organización Mundial de la Salud.

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

CESOLAA: Curso de educación sexual online de autoaprendizaje.

VIH: Virus de Inmunodeficiencia Humana.

SIDA: Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida.

EIS: Educación Integral en Sexualidad.

SSR: Salud Sexual y Reproductiva.

CCMO: Contenidos mínimos obligatorios.

MINEDUC: Ministerio de Educación.

LGTBI: Lesbianas, Gays, Transgénero o Transexual, Bisexualidad e Intersexual.

PEM: Prevención del embarazo.

EDS: Educación Sexual.

AE: Anticonceptivo de emergencia.

DDHH: Derechos Humanos.

DSR: Derechos sexuales y reproductivos.

JOCAS: Jornadas de Conversación sobre Afectividad y Sexualidad.

## Marco metodológico

El tipo de estudio realizado corresponde a una revisión bibliográfica que se realizó en 2 fases.

En la primera fase realizada entre los meses de marzo hasta octubre del año 2020, se consultaron fuentes científicas y documentación de interés (de ámbito nacional e internacional) en torno a la educación sexual integral, de organizaciones tales como: la Organización Mundial de la Salud (OMS), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Federación Internacional de Planificación Familiar (IPPF), Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), Cámara de Diputados de Chile, Miles Chile, Universidad Central y Universidad de Chile. De esta búsqueda y revisión de datos se seleccionaron un total de 10 documentos.

En la segunda fase realizada en los mismos meses correspondientes, se efectuó una revisión bibliográfica en las siguientes bases de datos: Lilacs, SCIELO, DialNet, ProQuest, PubMed. En dicha investigación, se establecieron los siguientes términos de búsqueda en inglés y sus equivalentes en español, de acuerdo al tesaurus Decs: sex education, educación sexual y Chile, en donde se utilizó como operador booleano "AND" y en el sitio de búsqueda ProQuest se utilizó "AND X". En relación a los documentos seleccionados y en base a los criterios de selección, quedaron 6 documentos externos a las bases de datos (Tabla 1).

**Criterios de selección:** En la búsqueda de artículos se incluyó todo tipo de documentos relacionados sobre la educación sexual integral en idioma inglés y español. Respectos a estos artículos se aplicó como criterio de inclusión que los documentos fueran entre los años 2010 a 2020, de libre acceso y estuvieran con texto completo.

**Criterios de exclusión:** Correspondieron a aquellos documentos y artículos que no cumplieron los objetivos de nuestra investigación y que eran duplicados (Tabla 2). Se obtuvieron 582 resultados del total de las bases de datos, de los cuales, una vez aplicados los filtros y también los criterios de inclusión y exclusión, en conjunto con una lectura crítica, se seleccionaron un total de 27 documentos (Tabla 3).

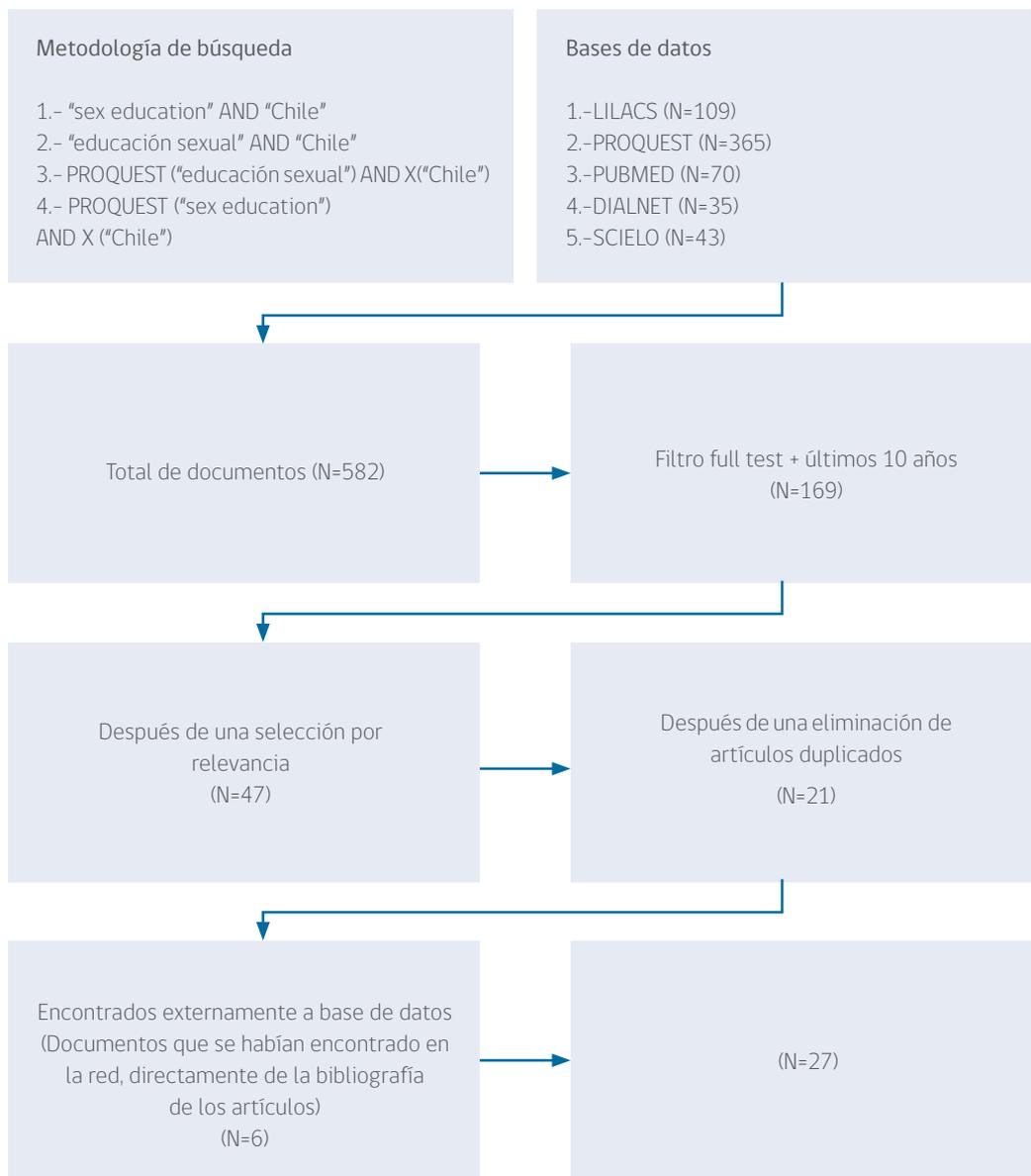
**Tabla N°1: Búsqueda en base de datos**

Base de datos	Estrategias utilizadas	Resultados	Aplicación de filtros (últimos 10 años + full text)	Descarte por relevancia de título
LILACS	"sex education" AND "Chile"	52	12	6
	"educación sexual" AND "Chile"	57	12	1
PROQUEST	("educación sexual") AND X("Chile")	118	29	3
	("sex education") AND X ("Chile")	205	36	1
DIALNET	"sex education" AND "Chile"	9	9	5
	"educación sexual" AND "Chile"	26	22	3
SCIELO	"sex education" AND "Chile"	20	14	1
	"educación sexual" AND "Chile"	23	17	1
PUBDMED	"sex education" AND "Chile"	70	18	0
	"educación sexual" AND "Chile"	0	0	0

**Tabla N°2: Criterios de inclusión**

Tipo de estudios	Todo tipo de documentos de libre acceso y textos completos.
Tipos de indicadores	Estudios que incluyan temas en educación sexual y que cumplieran con los objetivos de la investigación.
Criterio geográfico	Estudios realizados con Chile.
Criterio temporal	Estudios publicados entre los años 2010-2020.
Criterio lingüístico	Estudios publicados en inglés o español.

**Tabla N°3: Diagrama de flujo de la búsqueda bibliográfica**



## Resultados

### 1) Políticas públicas de educación sexual en Chile

- Hitos relevantes de políticas públicas relacionadas con la EDS en Chile a lo largo de los años

El inicio de la EDS parte con el programa "Vida Familiar y Educación", implementado en el gobierno de Eduardo Frei y al cual se le da término en la dictadura. Durante 1973-1989 no existieron políticas públicas relacionadas a sexualidad (Figueroa, 2012).

En 1990, Chile regresa a la democracia, con el mandato de Patricio Aylwin, el cual vuelve a incorporar los programas sociales que fueron eliminados en dictadura. Siendo la sexualidad un problema público a resolver (Figueroa, 2012).

En el año 1993, en la búsqueda de potenciar la EDS y la lucha contra el VIH/SIDA, se consolida la "Política de Educación en Sexualidad para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación" orientado a las escuelas, para confeccionar programas sobre EDS (Galaz y Poblete, 2019).

Junto con la implementación de ésta, se visibiliza la oposición valórica, religiosa y política. Una consecuencia es el fracaso de las "Jornadas de Conversación sobre Afectividad y Sexualidad (JOCAS)", iniciadas en 1996, en donde surge la propuesta de un trabajo integral con la participación de alumnos, docentes y padres. Estas jornadas si bien demostraron poseer un componente positivo, fueron cuestionados los marcos valóricos de grupos conservadores llegando a su fin el año 2000 (Figueroa, 2012). Desde el año 2001 se incorporan los Contenidos Mínimos Obligatorios (CCMO) sobre sexualidad y afectividad en el currículum de sexto y séptimo básico, y también en segundo y tercero medio; esta iniciativa dura hasta el año 2012 (Castro et al., 2019).

En el año 2005, el gobierno de Ricardo Lagos promueve una iniciativa gubernamental para acceder al Anticonceptivo de Emergencia (AE) a toda mujer mayor de 14 años; esto a través de su establecimiento en las Normas Nacionales de Regulación de Fertilidad del MINSAL. Estas políticas son criticadas por los sectores de la oposición parlamentaria y del sector de la concertación más conservadora, por considerar el AE un método abortivo, lo cual generó su estancamiento (Dubé y Zuluaga, 2019).

Según Dubé y Zuluaga (2019), en el 2006 y bajo el mandato de la presidenta Michelle Bachelet, se siguen los lineamientos del presidente Lagos realizando una "acción Judicial ante el Tribunal Constitucional solicitando declarar inconstitucionales las normas que contemplaban la distribución de la anticoncepción de emergencia" (p. 53). En ese periodo, además, lo anteriormente mencionado fue reingresado a la Comisión Mixta de Chile (CAN), lo que le permitió al gobierno avanzar en políticas de EDS y reproductiva para los adolescentes. En 2007, la CAN elabora un plan de Prevención del Embarazo Adolescente (PEM) con el que busca reducir el acceso dificultoso a los servicios de salud por parte de dicha población, abogando al cumplimiento de los Derechos Humanos (DDHH) incluyendo los Derechos Sexuales y Reproductivos (DSR) (Dubé y Zuluaga, 2019).

En el año 2010 se instauró legalmente el derecho a recibir EDS de calidad a través de la Ley N° 20.418, la cual fija normas en información, orientación y prestación en regulación de la fertilidad, siendo los establecimientos educacionales los encargados de implementar los programas en enseñanza media generando la implementación de un paradigma únicamente biológico (Galaz y Poblete, 2019). Sin embargo, si bien esta ley estuvo más de tres años en trámite legislativo (Dubé y Zuluaga, 2019), revolucionó la común lógica binaria, ya que incluye conceptos generales de diversidad sexual (Galaz y Poblete, 2019).

Posteriormente, en el primer gobierno de Sebastián Piñera nace la propuesta de política pública de educación sexual desde el MINEDUC y el Servicio Nacional de la Mujer, la cual presenta una propuesta de implementación de siete programas educativos en la temática de sexualidad y afectividad (Figuroa, 2012). Estos son: "Adolescencia: Tiempo de decisiones"; "Aprendiendo a querer"; "Curso de Educación Sexual Integral"; "Programa de Educación en Valores, Afectividad Y Sexualidad"; "Programa de Aprendizaje en Sexualidad y Afectividad"; "Teen Star"; "Sexualidad, Autoestima y Prevención del Embarazo en la Adolescencia" (Montero, 2011). A pesar de que éstos estaban establecidos bajo una mirada heterosexual (Galaz y Poblete, 2019), cabe destacar que uno de los criterios que el MINEDUC utilizó estaba orientado a la postergación del inicio de la actividad sexual (Castro et al., 2019).

El MINEDUC, en el año 2015, implementa el enfoque de formación en sexualidad, afectividad y género. Este documento toma énfasis en la prevención y el autocuidado, además de conciliar una mirada más interiorizada respecto a la sexualidad, el género y la afectividad (Galaz y Poblete, 2019). Ya en el año 2017, se establecen en el sistema educativo chileno las "Orientaciones para la inclusión de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex" (Galaz y Poblete, 2019, p. 256).

#### • Análisis actual sobre las políticas públicas relacionada a la educación sexual en Chile

En la actualidad, no existe una política explícita que trate la EDS con normativas. Sin embargo, sí han promulgado directrices y leyes ministeriales que tratan elementos sobre la sexualidad y la comunidad LGTBI, avanzando en programas y orientaciones sobre EDS con enfoque en diversidad sexual; aunque sigue latente las posturas ideológicas-valóricas de los gobiernos de turno (Lorenzini et al., 2018).

A pesar de que la Ley N° 20.418 es materia reconocida, esta no es obligatoria dentro del ordenamiento jurídico chileno, dado que deja a las escuelas la implementación de los respectivos programas. Esto se ve reflejado en la Ley Orgánica Constitucional de Educación (Galaz y Poblete, 2019).

La incorporación de un marco valórico en la enseñanza de la EDS ha sido variada dependiendo del gobierno de turno. Estos marcos valóricos se caracterizan por tres principales aristas a lo largo del tiempo, primero tenemos la incorporación de la sexualidad heteronormada y binaria al momento de considerar el sexo y el género; en segundo lugar, se encuentra la inclusión de conocimientos fundamentados en el ámbito biológico como principal intervención y enfoque hacia los métodos

en PEM y ETS; y tercero, el enfoque basado en los valores y juicios respecto a lo que es una correcta relación sexual dentro de la sociedad chilena (Galaz y Poblete, 2019).

Durante el año 2015, como mencionan Galaz y Poblete, el plan de EDS posee un enfoque de sexualidad como "Sana, Plena y Responsable" dejando de lados áreas como el autoconocimiento sexual, experiencias no heteronormativas, el placer, entre otras (2019).

Estas temáticas se establecen en las asignaturas de orientación de séptimo a segundo medio, generando un sesgo en las edades, ya que existen inquietudes sexuales desde la niñez (Galaz y Poblete, 2019). Las principales responsabilidades sobre sexualidad son el acto coital y sus consecuencias, generando una disputa entre el ámbito familiar y educativo debido a convicciones distintas. El estado deja entrever que, a pesar de existir un marco liberal como el chileno, pone límites de manera constante sobre temáticas fuera de los contenidos enseñados, donde además se deja completa autonomía a los establecimientos educacionales de incorporar sus temáticas. En consecuencia, los estudiantes tienen que buscar apoyo educativo en terceros como la sociedad civil, universidades o incluso entidades religiosas (Galaz y Poblete, 2019).

Cabe destacar que la promulgación de la Ley N° 20.609 (Artículo N° 2), declara ilegal la discriminación a una persona por su condición sexual, orientación o identidad de género, promoviendo un gran avance en estas materias (Vega, 2013).

Según Figueroa (2012), la segregación en temáticas de conflictos sociales por grupos conservadores, en su mayoría valores católicos que cuentan con una posición beneficiada en el estado, logran integrar sus valores y lógica a políticas públicas impidiendo iniciativas que no estén acordes a sus ideales, como puede ser el efecto en los modelos pedagógicos. Además, se destaca la búsqueda por parte de estos grupos en mantener la EDS de manera privada (Figueroa, 2012).

A partir del año 2010, luego de la legislación en EDS para adolescentes por medio de la Ley N° 20.418, los establecimientos educacionales gracias a la incorporación de los siete programas de educación sexual para el ámbito escolar por parte del MINEDUC, comienzan a seleccionar e introducir estos programas a su malla curricular; no obstante, estas implementaciones han sido parcialmente evaluadas (Castro et al, 2019).

- Resultados de la implementación de programas y políticas de educación sexual en Chile

En el estudio "Impacto de las políticas de educación sexual en la salud sexual y reproductiva adolescente en el sur de Chile, periodo 2010-2017", se evalúa el impacto de estas políticas en la comuna de Concepción. Los resultados obtenidos fueron que el 90% de los establecimientos evaluados han incorporado los CCMO en sexto y séptimo básico, y el 82% lo incluyen en segundo y tercero medio. Respecto a los programas de educación en sexualidad y afectividad propuestos por el MINEDUC, sólo el 43% los han ejecutado, siendo el más seleccionado el "Programa de Educación en valores, afectividad y sexualidad", seguido por "Teen Star" y por último el programa "Aprendiendo

a Querer”, los cuales poseen una orientación más conservadora. Dentro de los establecimientos que incorporan algún programa, se logró capacitar a 413 docentes; cifra que no corresponde a la totalidad. La mayoría de los establecimientos incorporó CCMO en enseñanza básica, incorporando además iniciativas propias junto con asesorías externas en materias de EDS. En conclusión, menos de la mitad implementó los programas propuestos por el MINEDUC, sobre todo en la enseñanza media (Castro et al, 2019).

Por otra parte, según el “Primer Informe de Salud Sexual, Salud Reproductiva y Derechos Humanos en Chile”, de un total de 467 establecimientos educacionales que se adjudicaron los fondos para capacitar a sus docentes, sólo 220 optaron por el “Programa de Aprendizaje, Sexualidad y Afectividad”. En segundo lugar, con 85 establecimientos, se ubican los programas de la APROFA; y los últimos 147 establecimientos educacionales escogieron alguno de los tres programas más conservadores con inclinación a la promoción de abstinencia y anticonceptivo natural (Miles Chile, 2016).

En el año 2008, Chile es representado por el MINSAL y el MINEDUC en la declaración ministerial “Prevenir con educación”, en donde se comprometen a cumplir algunas metas establecidas para el año 2015; éstas son reducir en 75% la brecha de establecimientos educacionales que no imparten educación integral en materia de sexualidad, y disminuir en 50% la brecha de adolescentes y jóvenes que no reciben de forma apropiada la atención de salud sexual y reproductiva que requieren. Las evaluaciones en relación a la implementación son realizadas entre los años 2008-2015 por la Red Democracia y Sexualidad junto con la International Planned Parenthood Federation. Chile queda situado en el último lugar con un avance del 39% de cumplimiento categorizado como deficiente (Miles Chile, 2016).

## **2) Factores que intervienen en la implementación de la educación sexual en Chile**

• Familia y establecimientos educacionales:

Estos factores encontrados influyen fuertemente al momento de implementar la EDS en las personas jóvenes, ya que existe una responsabilidad en la delegación entre la familia y las escuelas. Respecto a las familias surgen dos lineamientos: el primero propone que la escuela debiese hacerse cargo de la EDS completamente, y el segundo, que la escuela provea a los estudiantes de EDS en conjunto con la familia para así potenciar el aprendizaje. La problemática de esta situación es el desacuerdo debido al desligamiento de la familia en proveer de EDS, y, por otro lado, la falta de tiempo dedicado en los colegios (Montero et al., 2017). En los casos donde la familia toma un rol protagónico en la EDS de sus hijas e hijos, se ha evidenciado que muchas veces estas no están preparadas, ya que no saben abordar las temáticas de la sexualidad por falta de información (Melo y Zicavo, 2012).

Es importante para las y los adolescentes el hecho de que sus padres sean los principales protagonistas de su enseñanza sobre EDS, y a su vez, éstos piden que las escuelas los acompañen en este proceso. Los factores que influyen respecto a esta enseñanza compartida están relacionados al amplio espectro en cuanto a la escolaridad de los padres, yendo desde el analfabetismo hasta los niveles profesionales, además de los mismos niveles de deserción escolar de las y los estudiantes (Coutts y Morales, 2011).

Un estudio denominado "Percepción del profesorado sobre educación sexual en centros escolares de la Araucanía, Chile", se analizó a 13 docentes, los cuales manifestaron que muchas veces los apoderados y apoderadas constituyen una barrera para abordar la EDS con las y los jóvenes, ya que, no lo hablan y no les dan la confianza para que puedan expresar sus dilemas sexuales (2017). Entre los desafíos que manifiestan las y los docentes respecto a la implementación de EDS, el más destacado es "trabajar con los padres, educarlos e incluso convencerlos de que es necesario educar en sexualidad" (Villagra et al., 2017, p. 98).

Las carencias de la EDS impartida en los establecimientos educacionales se potencian con la falta de comunicación que poseen las personas jóvenes con sus padres y adultos significativos en temas relacionados a la sexualidad, siendo los padres más conservadores frente a estos temas (Obach y Jofré, 2017). Junto a estas características, es importante determinar las orientaciones pedagógicas en presencia de la EDS, ya que se evidencia una notable ausencia en cuanto a la construcción de conceptos de sexualidad (Barria y Niebles, 2020).

En lo que respecta al plano de la docencia, las y los docentes indican que no se incluye la EDS en su formación curricular universitaria y sólo se abarcan de forma superficial los aspectos biológicos de las personas; en consecuencia, a la hora de abordar estas temáticas con estudiantes, no se cuentan con las herramientas necesarias, guiándose netamente por marcos referenciales individuales. Es más, las y los docentes plantean que sería un gran aporte agregar otros aspectos de la sexualidad integral a su malla curricular, tales como los sociales, emocionales y afectivos (Villagra et al., 2017).

#### ▪ Iglesia y Estado Chileno

Morán (2013) expone que la separación formal del estado chileno y la Iglesia Católica se genera desde el año 1925 originando diversos cambios. La Iglesia Católica en Chile adquirió un poder muy influyente en temas de sexualidad después de los años 90', sobre todo en las políticas en DSR enmarcando su rechazo y resistencia (Morán, 2013). La visión por parte de esta institución en relación a la sexualidad es exclusivamente a la reproducción heterosexual, adulta y conyugal (Morán, 2013). Las oposiciones más importantes por parte de la iglesia en Chile son a la promulgación de la ley de divorcio, legalización del aborto, distribución gratuita del AE, EDS laica en las escuelas, entre otros temas; logrando frenar el avance en la agenda de los DSR en los últimos años (Morán, 2013).

La oposición de la iglesia en las políticas públicas se refleja en la fuerte influencia eclesiástica en torno a las JOCAS que impulsó el gobierno de Eduardo Frei Ruiz-Tagle en los años noventa. Respecto a esto, el Vaticano no estaba de acuerdo, generando que la Conferencia Episcopal Chilena solicitara la revisión e inmediato retiro de las JOCAS (Morán, 2013).

En los colegios de nuevos movimientos católicos, la sexualidad es un tema tabú cayendo en lo pecaminoso, en cambio, en los colegios católicos tradicionales, se enfatiza en la dualidad de hombre de género masculino, sexualmente activo, y la mujer de género femenino, sexualmente pasiva. Estos dos tipos de colegios promueven la heterosexualidad como una obligación, por lo que las personas homosexuales deben ocultarse (Madrid, 2016).

A pesar de ello, Silva, Méndez y Barrientos (2015), plantean que en los últimos años la iglesia ha ido perdiendo su autoridad en los discursos sobre sexualidad en las juventudes, debido a la flexibilización en los estilos de vida de éstos, aunque para las y los alumnos de colegios católicos privados ésta aún tiene una gran influencia a la hora de discutir sobre temas morales controversiales, como lo son la homosexualidad, matrimonio homosexual, embarazo adolescente y aborto (Silva, Méndez y Barrientos, 2015).

Hoy en día, el Estado y las instituciones gubernamentales son entidades que ejercen control en distintos ámbitos de la vida; ambos restringen los espacios de la sociedad respecto a su sexualidad debido a la autoridad normativa y discursiva, por lo que las personas jóvenes se vinculan con éstas y demandan la ampliación de una ciudadanía sexual (Silva, Méndez y Barrientos, 2015).

Silva, Méndez y Barrientos señalan que las y los jóvenes creen que el Estado debiera tomar un rol protagónico a la hora de diseñar y planificar políticas públicas en relación a EDS y DSR, además de incluir a la ciudadanía en esta toma de decisiones y en la construcción de programas referidos a sexualidad integral; esto debido a que manifiestan dificultades para llevar a cabo procesos de cambio debido a la vinculación entre la Iglesia y el Estado observada en los gobiernos más conservadores, los cuales al anteponer sus ideales, se transformaban en limitaciones de orden ideológico al momento de gobernar (Silva, Méndez y Barrientos, 2015). Respecto a esto se sugiere que "Mientras intervenga la moral religiosa en la toma de decisiones, se seguirá fortaleciendo inequidades a la hora de legislar", lo que no sólo afecta al desarrollo de la sexualidad de la sociedad, sino que también conlleva a la creación de desigualdades entre los hombres y mujeres, lo cual es duramente criticado (2015, p. 22). Chile en el año 2020 aún se mantiene categorizado con características conservadoras y católicas (Mella y Rebolledo, 2020).

#### · Contenidos y fuentes sobre educación sexual

La información entregada a las y los estudiantes, si bien es completa en ámbitos PEM (predominando el uso de anticonceptivos orales, inyectables y preservativos) e ITS, con énfasis en VIH/SIDA, estos poseen un enfoque heterosexual y reproductivo. Además, es deficiente y limitante en temas relacionados al amor, atracción, relaciones afectivas y abstinencia, y también en temas sobre la

diversidad sexual, aborto, AE, violencia sexual y placer sexual (Macintyre, Montero & Sagbakken, 2015). Incluso, las y los adolescentes recién comienzan a ver los primeros temas de sexualidad a partir de 6to. básico, siendo el primer contenido los aspectos biológicos y reproductivos de la PEM e ITS, mientras que aquellas temáticas relacionadas a la afectividad, pololeo, entre otros, poseen un bajo porcentaje (González, Molina y Luttgés, 2015).

Según Macintyre, Montero y Sagbakken (2015), la información que se obtiene sobre sexualidad es principalmente por parte de los padres, profesores y amigos o amigas. Las mujeres prefieren más a sus familias y los profesionales de la salud, mientras que los hombres a los amigos y fuentes de internet (2015, p.6). En relación a los medios de comunicación, preferentemente se utiliza la televisión, películas, anuncios y la radio, mientras que la fuente religiosa empleada para obtener información es de origen católico y evangélico (Macintyre, Montero y Sagbakken, 2015).

El siglo XXI está principalmente caracterizado por los avances en la tecnología y la rápida y fácil adquisición de información. Esto ha generado que se forme un sobre estímulo en la infancia, lo cual no siempre va en la dirección deseada que preocupa a madres, padres y educadores. Por lo tanto, se hace prioritario la necesidad de crear un filtro, dado que se considera a la televisión e internet como factores amenazantes sobre los que se debe ejercer control (Melo y Zicavo, 2012).

Si bien las fuentes de información más confiables son los profesores, profesionales de la salud y padres, éstos de igual forma se ven influenciados por aspectos socioculturales, siendo mediáticos en la toma de decisiones sexuales, orientación sexual, género y la diversidad de prácticas sexuales (Macintyre, Montero y Sagbakken, 2015).

Según Obach y Jofré (2017) la información recibida por parte de las y los adolescentes en las escuelas es muy básica y centrada en los aspectos biológicos y genitales, dejando de lado aspectos como la emocionalidad que involucra la sexualidad, los cambios que produce ésta en la vida de las personas y las consecuencias que conllevan como lo es un embarazo. Las y los docentes de colegios con valores católicos sienten incomodidad por percibir censura producto de una diferencia entre los ideales personales y del establecimiento (Montero et al., 2017).

Hay adolescentes que reconocen que la información obtenida por profesionales de la salud en materia de EDS es más clara y precisa que las escuelas, gracias a los espacios amigables de los centros de atención de salud; sin embargo, un gran porcentaje de adolescentes desconocen este medio, ya que sólo poseen contacto con el equipo de salud cuando van a las escuelas para realizar talleres y actividades, siendo éstas últimas muy valoradas (Obach y Jofré, 2017).

- Percepción de las personas en relación a la educación sexual recibida

Según los autores Madrid (2016) y Macintyre, Montero y Sagbakken (2015), la población está compuesta principalmente por jóvenes estudiantes; ambos estudios comentan que uno de los principales problemas es el tabú en los contenidos entregados en sexualidad. Además, aún existen

actitudes conservadoras y/o de ámbitos religiosos en las familias y docentes de colegios (Astudillo, 2020), promoviendo una sexualidad heteronormativa como obligación que impediría adquirir una educación sexual integral completa (Madrid, 2016).

En relación a la EDS recibida de la familia se destaca que las madres y padres se basan en sus propias experiencias, por lo que la diversidad de éstas trae como consecuencia una imparcialidad en la cantidad de contenidos que los niños y niñas reciben (Melo y Zicavo, 2012).

Los estudiantes adolescentes consideran como efectiva la EDS para ampliar su conocimiento y, a su vez, esta educación también contribuye a un buen comportamiento sexual (Molina et al, 2020). Sin embargo, los conocimientos recibidos son principalmente enfocados en lo reproductivo y de prevención, dejando de lado temas como las ITS y homosexualidad (Barría y Niebles, 2020).

En relación a los factores que se asocian a la iniciación sexual y/o comportamiento sexual, tenemos que un mayor promedio de notas, asistencia a servicios religiosos y un mayor conocimiento sobre EDS influyen y se asocian a una postergación de la actividad sexual y, por otro lado, ser hombre, ser mayor y una mala comunicación familiar fue asociado a un inicio sexual temprano (González, et al., 2013).

• Importancia de la implementación de la Educación Sexual Integral (ESI) a nivel mundial y en Chile

Pocos jóvenes reciben educación en herramientas que los preparen para la vida y en la toma de decisiones informadas acerca de su sexualidad de manera libre y responsable (UNESCO, 2018). La ESI tiene un rol protagónico en la preparación de jóvenes para una vida segura, informada y plena en un mundo donde el VIH/SIDA, las ITS, los embarazos no planificados, la violencia de género y la desigualdad de género, siguen muy presentes en nuestra sociedad, representando un riesgo para la salud y el bienestar de las personas (UNESCO, 2018). Por lo cual, resulta fundamental la entrega de información y habilidades basadas en evidencias (UNESCO, 2014).

La EDS debe poseer características a nivel transversal, como lo son: ser científicamente precisa, gradual, adecuada a cada edad y etapa de desarrollo, con base a un currículum objetivo, integral, con enfoque de DDHH e igualdad de género, dinámica y capaz de desarrollar las aptitudes necesarias para apoyar elecciones saludables. A la hora de impartir ESI se debe considerar que esta no es sólo reproducción, embarazo e ITS, independiente de que se entregue la información adecuada para la prevención de éstas. Además, se deben considerar los entornos para la proporción de ESI, ya que, si bien se busca que el ambiente educativo sea un factor central dentro de la implementación de ésta y centrado en el estudiante, también se debe considerar que otros entornos no formales y comunitarios pueden ser oportunamente relevantes (UNESCO, 2018).

En Chile, la EDS se ha tornado fundamental para el desarrollo humano y el cumplimiento de metas de los "Objetivos del Desarrollo del Milenio para Chile", junto con el acuerdo adquirido en la declaración ministerial "Prevenir con Educación" (Dides et al., 2012).

El hecho de no recibir EDS, trae como consecuencia para las y los jóvenes una menor calidad de atención en salud sexual y reproductiva (SSR). Por otro lado, se pone en evidencia la falta de preparación por parte del equipo profesional de salud en cuanto a herramientas de comunicación y motivación con adolescentes (Montero, 2011), considerando que la población juvenil que asiste a los servicios de atención en SSR en la atención primaria es carente debido a la falta de conocimiento de dichos centros (Luengo et al., 2012). Por otro lado, se observa que las personas que utilizan mayoritariamente los servicios en SSR son: mujeres, personas en una relación afectiva y quienes han tenido EDS en la familia de forma previa (Luengo et al., 2012). La disminución del acceso a los servicios de SSR es un tema a resolver, siendo una materia de interés para los responsables que formulan políticas (Luengo et al., 2012).

## Conclusiones

En esta revisión bibliográfica hemos podido responder a nuestra pregunta de investigación, concluyendo que la educación sexual chilena está enfocada en aspectos biológicos y reproductivos con una gran influencia desde la moralidad de la religión. La educación sexual en Chile es impartida de una forma desigual entre los establecimientos educacionales, debido a que existe una libertad de elección por parte de éstos sobre los programas de educación sexual que se debieran impartir. Además, no observa con claridad en quién recae la responsabilidad de la entrega de educación sexual, debatiéndose entre los padres y los colegios.

Los resultados evidencian que la educación sexual en Chile debe ser con un enfoque integral que incluya la diversidad sexual, género, derechos sexuales y reproductivos, placer y afectividad. El principal desafío que existe hoy en Chile es la necesidad de un lineamiento nacional sobre la educación sexual impartida en los establecimientos educacionales. Estos deben ser de manera cronológica, con un marco de contenidos sin juicios de valor que sean impuestos por el gobierno, donde ésta sea impartida desde la infancia.

En relación a las juventudes, éstos indican que la educación sexual proviene principalmente de padres, profesores y finalmente del personal de salud, quienes tienen una gran dificultad al momento de acercarse a la población de jóvenes, dificultando el seguimiento de la vida sexual de éstos.

Hoy en día los padres siguen teniendo un rol protagónico en la enseñanza de sus hijos sobre educación sexual integral, aún cuando éstos no tienen la base necesaria de contenidos, debido a que la mayoría estuvo en tiempos de dictadura donde existió un vacío en materia de educación sexual.

La entrega de información es dependiente de cada establecimiento, donde los docentes, en quienes cae a su vez esta misma responsabilidad, tampoco poseen las herramientas ni conocimiento necesarios debido a que no existe capacitación alguna hacia ellos sobre educación sexual integral. Cabe destacar que, en Chile, las políticas públicas de educación siguen siendo influenciadas por el

sector conservador de la sociedad, siendo la iglesia el principal opositor de esta materia e influyente en los establecimientos educativos. Como consecuencia de esto, Chile, presenta el desafío y deber de entregar una enseñanza sin juicios de valor impartidos por partidos políticos o ideologías. Es fundamental que el estado demuestre la debida relevancia frente a esta materia, haciendo ver que la entrega de contenido integral con respecto a los derechos sexuales y reproductivos de las y los jóvenes es una prioridad para el país. Para que esto sea logrado, la mejor estrategia evidenciada es una coordinada a través del Ministerio de Salud y el de Educación (MINSAL y MINEDUC).

Hoy en día, las y los estudiantes al no tener cercanía con los profesionales de salud, muchas veces no concurren inmediatamente a centros formales de salud por posibles embarazos no deseados o infecciones de transmisión sexual no tratadas, entre otras. Para mejorar estos resultados se necesita la implementación de medidas prácticas, como un profesional en el área de matronería dentro de los establecimientos educacionales que cumplan el rol protagónico de enseñanza con una mayor promoción de salud.

Por último, el 15 de octubre del año 2020, a pesar de toda la necesidad y evidencia existente, la Cámara de Diputados de Chile rechazó un proyecto de ley para que se incluyan contenidos en temas de afectividad, género y sexualidad responsable desde la enseñanza infantil. Chile, producto de esta decisión, sólo logra dar un paso atrás en el desarrollo de la educación sexual integral.

Si bien Chile ha sido integrante de acuerdos internacionales donde se comprometió a cumplir objetivos de temáticas de educación sexual integral, estos no han sido priorizados. Es fundamental que Chile tome la relevancia debida en temas y se comprometa de verdad a cumplir estos objetivos.

Prioritario también es la realización de más investigaciones de carácter transversal con una muestra representativa que fomente la ejecución de futuras políticas públicas, que amparen una educación sexual, junto con adecuadas herramientas de evaluación a los programas actualmente implementados, garantizando que esta sea de calidad, integral y sin discriminación, y se encuentre presente en todas las regiones del país. Además, estas investigaciones serían de utilidad para los profesionales de la salud, principalmente hacia la matronería, debido a que son los encargados de realizar educación sexual en el contexto de la atención primaria en salud y quienes tienen más conocimiento al respecto. Del mismo modo, la implicancia del área de la matronería en Chile frente a la educación sexual podría significar una mejora a nivel nacional, en donde fomentaría una disminución a nivel país en las tasas de contagio de ITS, principalmente VIH/SIDA, junto con el porcentaje de embarazo no deseado, especialmente en edad adolescente. Una estrategia para lograr este objetivo sería el aportar con un profesional matrón o matrona que sea encargado de realizar educación sexual integral en todos niveles de educación de la comunidad escolar, para así también lograr una mayor cercanía con la población juvenil.

A través de esta revisión bibliográfica pudimos completar nuestros objetivos y, a su vez, hemos obtenido herramientas para poder comprender de mejor manera la situación actual en la que se encuentra Chile en temáticas de educación sexual.

## Bibliografía

- Asociación Mundial para la Salud Sexual (2014). Declaración de los derechos sexuales. Obtenido de: [https://worldsexualhealth.net/wp-content/uploads/2013/08/declaracion\\_derechos\\_sexuales\\_sep03\\_2014.pdf](https://worldsexualhealth.net/wp-content/uploads/2013/08/declaracion_derechos_sexuales_sep03_2014.pdf)
- Astudillo, P. (2020). Diferencias Morales y Fronteras Sociales. Los Límites de la Inclusión en la Educación Sexual de los Colegios Católicos de Santiago. Obtenido de: [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-73782020000100021](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782020000100021)
- Barría, D. y Niebles, A. (2020). Concepciones sobre la sexualidad en adolescentes de una escuela primaria en el sur de Chile. Obtenido de: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1727-81202020000100048](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202020000100048)
- Castro-Sandoval, G., Carrasco-Portiño, M., Solar-Bustos, F., Catrien-Carrillo, M., Garcés-González, C., Marticorena-Guajardo, C. (2019). Impacto de las políticas de educación sexual en la salud sexual y reproductiva adolescente en el sur de Chile, período 2010 - 2017. Obtenido de: [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0717-75262019000100028](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-75262019000100028)
- Curso de Educación Sexual Online de Autoaprendizaje (CESOLAA). (2017). Programa Educación Sexual CESOLAA. Obtenido de Educación Sexual en Chile: Breve Historia. Obtenido de: <http://educacionsexual.uchile.cl/index.php/hablando-de-sexo/la-educacion-sexual/educacion-sexual-con-referencia-a-chile>
- Coutts y Morales (2011). La educación sexual debe comenzar en el hogar y continuar en la escuela. *Revista Chilena de Pediatría*, 454-460.
- Dides, Benavente, Sáez y Nicholls (2012). Educación Sexual en Chile. Implementación de la Ley 20.418. Santiago: Programa de Investigación para el Desarrollo y Facultad de Ciencias de la Salud.
- Dubé y Zuluaga (2019). El impacto de la instrumentalización de organizaciones latinoamericanas en la integración: Tres ilustraciones desde Chile. *América Latina*, 43- 62.
- Figuroa, E. (2012). Política pública de educación sexual en Chile: actores y tensión entre el derecho a la información vs. la libertad de elección. *Revista Chilena de Administración Pública* (19), 105-131.
- Galaz y Poblete (2019). Políticas públicas educativas y las sexualidades en Chile post- dictadura: opacidades e hiper-visibilidades de sujetos LGTBI. *Educar em Revista*, 35(74), 251-269.
- González, Molina y Luttgés (2015). Características de la educación sexual escolar recibida y su asociación con la edad de inicio sexual y uso de anticonceptivos en adolescentes chilenas sexuales activas. *Revista Chilena de Obstetricia y Ginecología*, 24- 32.
- González, Molina, Montero, y Martínez, V. (2013). Factores asociados al inicio sexual en adolescentes de ambos sexos de nivel socioeconómico medio-bajo de la Región Metropolitana. *Revista Chilena de Obstetricia y Ginecología*, 4-13.
- Hernando, M. (2019). Proyecto de Ley que modifica la ley 20.418 para ampliar la educación sexual a colegios de educación básica. Santiago.
- Instituto Nacional de la Juventud (INJUV) (2019). Novena Encuesta Nacional de Juventud 2018. Santiago.

Instituto Nacional de la Juventud (INJUV) (2019). Salud Sexual y Reproductiva Juvenil: en qué está y hacia dónde vamos. Obtenido de: [https://www.injuv.gob.cl/sites/default/files/rt\\_29\\_web.pdf](https://www.injuv.gob.cl/sites/default/files/rt_29_web.pdf)

Lorenzini, Hernando, Kort, Monsalve, Núñez, Pérez y Sepúlveda (2018). Evaluación de la Ley N°20.418 que fija normas sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad. Valparaíso: Departamento de Evaluación de la Ley de la Cámara de Diputados de Chile.

Luengo, Millán, Zepeda y Tijero (2012). Adolescentes urbanos: conocimientos sobre la atención de salud sexual y reproductiva. *Revista Chilena de Pediatría*, 540-551.

Macintyre, Montero y Sagbakken (2015). From disease to desire, pleasure to the pill: A qualitative study of adolescent learning about sexual health and sexuality in Chile. *BMC Public Health*, 1-14.

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. *Revista Latinoamericana*, 369-398.

Mella y Rebolledo (2020). Factores que influyen en la implementación de una política pública de educación sexual integral: casos Chile y Costa Rica. *Revista Chilena de derecho y ciencia política*, 11(1), 10-35.

Melo y Zicavo (2012). Competencias parentales en educación sexual. *Ciencias Psicológicas*, 123-133.

Miles Chile (2016). Primer Informe Salud Sexual, Salud Reproductiva y Derechos Humanos En Chile. Santiago: Claudia Dides y Constanza Fernández.

Ministerio de Educación (MINEDUC) (2020). Ayuda Mineduc: Sexualidad, Afectividad y Género. Obtenido de: <https://ayudameduc.cl/search/node/sexualidad%20afectividad%20g%C3%A9nero>

Ministerio de Salud (MINSAL) (16 de Julio de 2019). Ministerio de Salud. Obtenido de Informe de ONUSIDA 2019: El 87% de las personas que viven con VIH en Chile han sido diagnosticadas, Obtenido de <https://www.minsal.cl/informe-de-onusida-2019-el-87-de-las-personas-que-viven-con-vih-en-chile-han-sido-diagnosticadas/>

Ministerio de Salud y Instituto de Salud Pública (2020). Boletín Epidemiológico Trimestral. Virus de la Inmunodeficiencia Humana (VIH) SE 1-52 año 2019. Departamento de Epidemiología.

Molina, González, Leal y Sáez, R. (2020). Calidad de la educación sexual recibida en el contexto escolar y su asociación a conductas sexuales en adolescentes chilenos, según datos VIII Encuesta Nacional de la Juventud. *Revista Chilena de Obstetricia y Ginecología*, 139-146.

Montero, A. (2011). Educación sexual: un pilar fundamental en la sexualidad de la adolescencia. *Revista Med Chile*, 1249-1252.

Montero, Valverde, Dois, Bicocca y Domínguez (2017). La educación sexual: un desafío para la educación católica. *Educación y Educadores*, 343-363.

Morán, J. (2013). Feminismo, Iglesia Católica y derechos sexuales y reproductivos en el Chile post-dictatorial. *Estudios Feministas, Florianópolis*, 485-508.

Naciones Unidas Derechos Humanos (2013). Orientación sexual e identidad de género en el derecho internacional de los derechos humanos. América del Sur Oficina Regional: Naciones Unidas Derechos Humanos. Obtenido de: <http://acnudh.org/wp-content/uploads/2013/11/orientaci%C3%B3n-sexual-e-identidad-de-g%C3%A9nero2.pdf>

Obach y Jofré (2017). Salud sexual y reproductiva de adolescentes en Chile: el rol de la educación sexual. Revista de Salud Pública, 848-854.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2018). Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: un enfoque basado en la evidencia. Francia.

Organización Mundial de la Salud. (2020). Salud Reproductiva. Obtenido de [https://www.who.int/topics/reproductive\\_health/es/](https://www.who.int/topics/reproductive_health/es/)

Organización de las Naciones Unidas (UNESCO). (2014). Integral Education of Sexuality: Concepts, Enfoques y Competencias. Santiago.

Organización Mundial de la Salud (OMS) (2020). Salud Sexual. Obtenido de: [https://www.who.int/topics/sexual\\_health/es/](https://www.who.int/topics/sexual_health/es/)

Organización Mundial de la Salud (OMS) (31 de enero de 2020). El embarazo en la adolescencia. Obtenido de: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-pregnancy>

Plan Nacional sobre el Sida, Ministerio de Sanidad y Servicios Sociales e Igualdad (2018). Glosario de términos sobre diversidad afectivo sexual. España.

Planned Parenthood. (2020). ¿Qué es la Educación Sexual? Obtenido de: <https://www.plannedparenthood.org/es/temas-de-salud/para-educadores/que-es-la-educacion-sexual>

Planned Parenthood (2020). Definiciones de sexo y sexualidad. Obtenido de: <https://www.plannedparenthood.org/planned-parenthood-massachusetts/local-training-education/educacion-para-padres/informacion-acerca-de-la-pubertad-y-entendimiento-de-la-sexualidad/definiciones-de-sexo-y-sexualidad>

Silva, Méndez y Barrientos (2015). Discursos sobre normas relativas a sexualidad en jóvenes del norte de Chile. Revista de Ciencias Sociales, 13-33.

United Nations Population (24 de octubre de 2019). Embarazo en adolescentes: después de una década. Obtenido de: <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Embarazo%20adolescente%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina%20y%20el%20Caribe%20despu%C3%A9s%20de%20una%20d%C3%A9cada%20progresos%20y%20desaf%C3%ADos%20arazoadolescente%20VickyCamacho.pdf>

Vega, J. (2013). La diversidad afectivo-sexual desde un enfoque pedagógico. El caso de Chile. Revista Iberoamericana de Educación, 1-11.

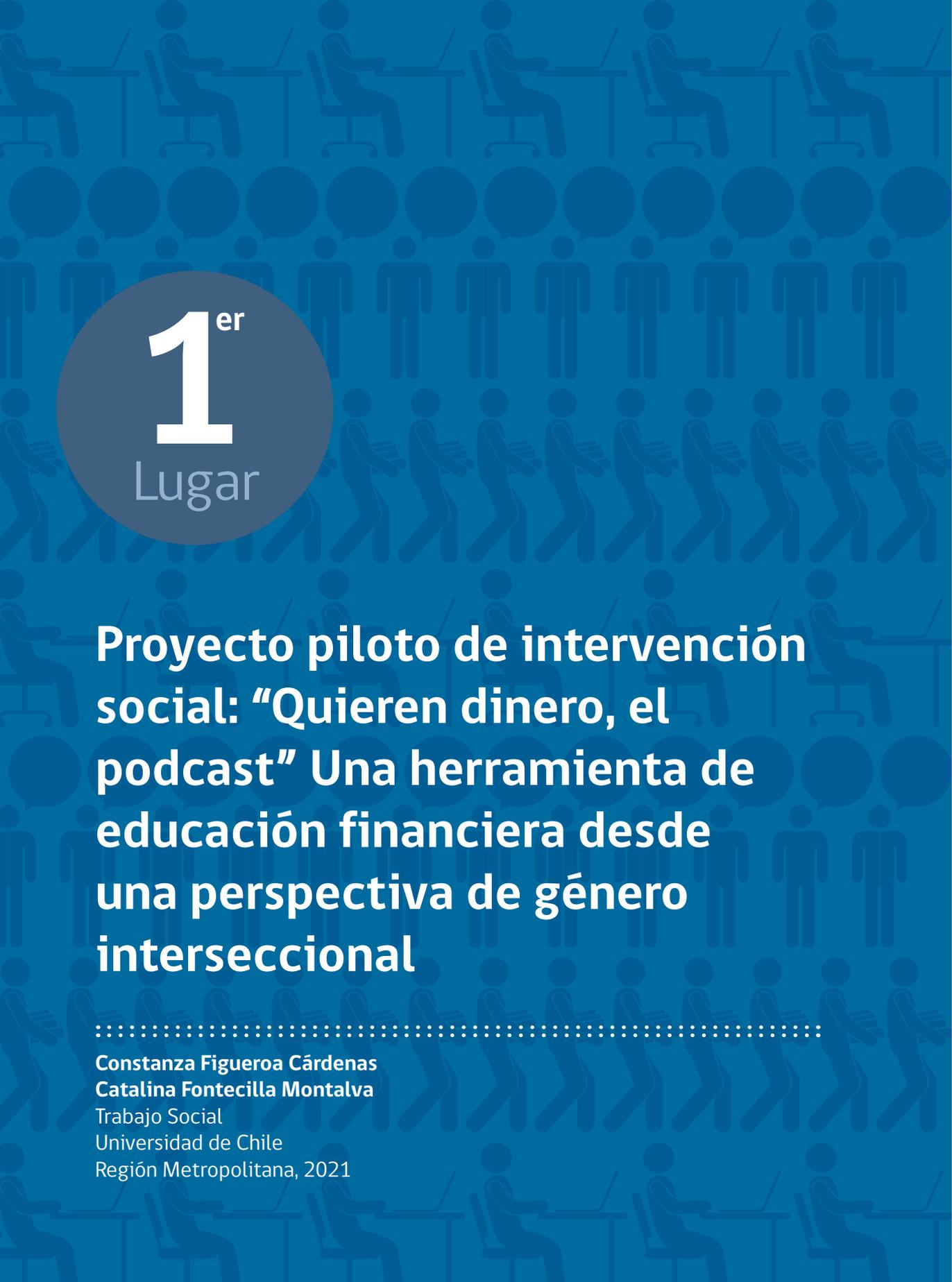
Villagra, Cifuentes, Cabrerías y Aravena (2017). Percepción del profesorado sobre educación sexual en centros escolares de la Araucanía, Chile. Revista de Orientación Educacional, 87-106.





# **Resúmenes Ganadores 2022**





**1<sup>er</sup>**

Lugar

# Proyecto piloto de intervención social: “Quieren dinero, el podcast” Una herramienta de educación financiera desde una perspectiva de género interseccional

.....

Constanza Figueroa Cárdenas

Catalina Fontecilla Montalva

Trabajo Social

Universidad de Chile

Región Metropolitana, 2021

## Síntesis

Existe hoy una preocupación por la educación financiera de las personas, que orienta acciones tanto del sector público como privado sobre la promoción de mayor inclusión al mercado financiero, potenciar conocimientos y generar habilidades financieras. Esto ha visibilizado la necesidad de un trabajo focalizado con mujeres sobre educación financiera, ya que se encuentran en una posición desfavorecida en torno al acceso al mercado laboral y productos financieros. Situación en la que se encuentran algunas de las jóvenes participantes del programa mi Emprendimiento del Instituto Nacional de la Juventud (INJUV), el cual funciona como una pre incubadora de proyectos, que posee un 85,45% de participación femenina, pero a la vez son ellas quienes tienen los mayores índices de deserción del programa. Por lo que este proyecto piloto tiene como objetivo general, el desarrollo de una herramienta de intervención para jóvenes beneficiarios de programas del INJUV desde una perspectiva de género interseccional. Esta perspectiva posibilita abordar la educación financiera visibilizando la óptica reduccionista que existe, poniendo en práctica un enfoque interseccional que permita observar al género y las diferencias inherentes de otras categorías, como son la clase y la raza. El proyecto se enmarca dentro de la alianza de trabajo entre el proyecto Pequeños Créditos, Grandes Deudas (PCGD) de la carrera de Trabajo Social de la Universidad de Chile y el Departamento de Estudios del INJUV.

**Palabras claves:** educación financiera, perspectiva de género interseccional, piloto de intervención en educación financiera.

## Introducción

Actualmente, es posible observar un auge en la preocupación por la educación financiera de las personas. Tanto el sector público como el mundo privado han mostrado su interés en promover una mayor inclusión al mercado financiero, potenciar los niveles de conocimientos sobre finanzas, y generar habilidades financieras en las personas. En este contexto, las personas jóvenes han sido posicionados como un grupo prioritario para estas políticas de educación financiera, particularmente desde la categoría de estudiantes, lo que ha conllevado un aumento por políticas de intervención en materias de educación financiera sobre este segmento (OECD/CAF, 2020).

En el caso de Chile, la política pública se articula en base a la Estrategia Nacional de Educación Financiera (ENEF) creada en el 2017, la cual, a partir de recomendaciones internacionales, propone mejorar habilidades y actitudes financiera en pos del bienestar de las personas (ENEF, 2017). Dentro de ella se han focalizado en jóvenes, bajo la categoría de estudiantes, por su susceptibilidad al aprendizaje; y las mujeres, debido a la situación desigual de inclusión financiera y laboral (ENEF, 2017).

Uno de los elementos que se ha utilizado para la focalización de la estrategia en el público joven es el auge de las políticas de promoción del emprendimiento, el cual ha tenido un aumento a nivel nacional, donde un 26% de la población declara ser emprendedor en etapa inicial (Guerrero y

Serey, 2020). Según datos del Ministerio de Economía, la participación en microemprendimientos por parte de jóvenes se concentra en el segmento entre 15 y 34 años, correspondiente a un 16,2% (INE, 2020). En este sentido, desde distintas entidades se ha reconocido en el emprendimiento un rol importante en el desarrollo económico, por su aporte a la generación de empleo en el país (Lanas en INJUV, 2021). Por ello es que se ha intencionado la participación de jóvenes en programas de este tipo para abrir nuevas posibilidades laborales y vocacionales.

A partir de este contexto, el Instituto Nacional de la Juventud (INJUV) organismo encargado de trabajar con las juventudes del país, ha desarrollado el programa Mi Emprendimiento INHub. Este programa es una pre incubadora de proyectos, la cual apoya a jóvenes de entre 19 y 29 años del 40% más vulnerable del país, mediante asesoramiento y entrega de conocimientos claves para iniciar algún tipo de emprendimiento (INJUV, s/f). La incubadora busca apoyar a jóvenes que posean un proyecto, desarrollando instancias de educación y asesorías de formación básica en emprendimiento. Si bien, este programa no define como público prioritario a las mujeres, posee una alta participación femenina, con un 85,45% en la implementación 2021 (INJUV, 2021). A pesar de ello, se presentan altos niveles de deserción de las mujeres participantes, instalando la preocupación de los equipos del INJUV. Esto puede suponer una problemática ligada a la necesidad de integrar una perspectiva de género al programa.

Diferentes estudios han mostrado la importancia de incorporar el enfoque de género a políticas de educación financiera, con énfasis en la situación de las mujeres, debido a su posición desfavorecida en la integración al mercado laboral y acceso a los productos financieros. Observando desde las condiciones de acceso al mercado laboral en Chile, por ejemplo, las medidas de confinamiento afectaron el ingreso de ellas al mundo laboral (INE, 2021) sumado a una considerable brecha salarial, donde se les paga un 27% menos que a los hombres (INE, 2021). Por ello la importancia de intervenir en materia financiera con una perspectiva de género.

Ahora bien, este proyecto asume que la educación financiera requiere ser abordada desde una perspectiva de género interseccional, entendiendo la posibilidad de visibilizar la óptica reduccionista que existe, poniendo en práctica un enfoque interseccional que permita observar al género y las diferencias inherentes de otras categorías como son la clase y la raza (Pérez-Roa y Troncoso, 2020). Una perspectiva interseccional nos permitirá observar los efectos simultáneos y múltiples que puedan tener origen desde las construcciones sociales en torno a estas categorías (Cubillos, 2016). Lo interseccional no es el sujeto, sino el cómo operan las opresiones y se materializan en las experiencias de las personas. Lo que implica entender que género, no responde a un indicador neutral de desarrollo y/o modernidad de planificación e intervención (Schild, 2016) sino que se instala desde una posición feminista.

Este proyecto tiene como objetivo general el desarrollo de una herramienta de intervención para jóvenes beneficiarios de programas del INJUV desde una perspectiva de género interseccional. Para el logro de este objetivo, nos propusimos trabajar en dos etapas. Primero, buscamos diagnosticar a partir de las experiencias de jóvenes participantes del programa Mi Emprendimiento INHub 2021 del

INJUV, problemáticas vinculadas a género y clase a partir de la deserción femenina en el mismo. Desde una perspectiva de género, destacamos la importancia de las experiencias, no como única verdad, pero sí, “como una práctica de dar sentido, tanto simbólica como narrativamente; como una lucha entre las condiciones materiales y el significado” (Brah, 2011, p. 144). Y, en segundo lugar, diseñamos e implementamos una estrategia de intervención, por medio de un programa piloto en formato podcast disponible en internet, el cual busca ser una herramienta de educación financiera que privilegie una aproximación a la educación financiera y la economía desde una perspectiva de género. Para ello, se presenta un programa piloto el cual desarrolla una propuesta de contenidos, pensando en un primer ciclo de 3 capítulos, donde el piloto será el primer episodio grabado en el formato.

Cabe mencionar que este piloto de intervención se enmarca dentro de la alianza de trabajo entre el proyecto Pequeños Créditos, Grandes Deudas (PCGD) de la carrera de Trabajo Social de la Universidad de Chile y el Departamento de Estudios del INJUV, el cual tiene por objetivo la creación de una estrategia de educación financiera para jóvenes enfocada prevenir el endeudamiento juvenil.

## Objetivo general

Desarrollar una herramienta piloto de intervención para jóvenes beneficiarios de programas del INJUV desde una perspectiva de género interseccional.

## Objetivos específicos

- Conocer las experiencias de participantes del programa Mi Emprendimiento INHub 2021 del INJUV sobre trayectorias de endeudamiento, procesos de autonomía económica y relación con el emprendimiento, desde una perspectiva de género interseccional.
- Diseñar e implementar la herramienta de intervención a través de un programa piloto podcast disponible en internet, que trate de educación financiera con perspectiva de género interseccional.

## Marco teórico

A continuación, se ahondará en discusiones teóricas que orientaron esta intervención. Partiremos por abordar la educación financiera desde una perspectiva de género que nos permita desarrollar una postura crítica para el diseño e implementación de un piloto de intervención en educación financiera con perspectiva de género. Luego, pasaremos a revisar los fenómenos de financiarización de la vida social: el caso de las y los jóvenes y el auge del emprendimiento juvenil como mecanismo de autoempleo, para comprender la forma en que se configuran los contextos en que se enmarcan las juventudes y cómo estas se relacionan con su participación en programas de emprendimiento.

## 1. Educación financiera e interseccionalidad

La educación financiera hoy en día, es entendida como un proceso que permite a consumidores/inversionistas comprender diversos productos financieros y de esta manera tomar decisiones informadas, siendo más conscientes a su vez de las oportunidades y riesgos financieros (OECD, 2011 en Silva et al., 2017). Además, se propone que a través de la educación financiera es posible mejorar el bienestar financiero de los sujetos a lo largo de su ciclo de vida (ENEF, 2017). A pesar de ello, ha existido una creciente crítica a este modelo de educación, ya que se considera que este se ve permeado por valores neoliberales. Por lo tanto, se tiende a seguir una lógica de responsabilidad individual (Marambio, 2018), es decir, el sujeto es el único responsable de sus decisiones económicas para lograr un bienestar financiero.

Esta lógica de responsabilidad individual responde a la noción racional de la economía y las finanzas, la cual, supone que los sujetos tienen como único interés la generación de ganancias por sobre cualquier otra disposición, también conceptualizado como *homo economicus* (Zelizer, 2010). Esta forma individualizadora de estructurar la economía y finanzas, que se materializa en la manera en que tradicionalmente se entiende la educación financiera, se expresa en la focalización de adquisición de competencias, conductas y responsabilización de las personas por sus situaciones financieras (Banner y Schwarz, 2018). Algo que ha sido criticado desde las posturas feministas, las cuales plantean que la exacerbación de dicha racionalidad potencia la competencia entre sujetos produciendo una desvinculación de éstos con sus contextos, en palabras de Gago (2014): “Se trata de una racionalidad, además, no puramente abstracta ni macro política, sino puesta en juego por las subjetividades y las tácticas de la vida cotidiana” (p.10). En este sentido, el carácter individualizador y racional de las finanzas, presente en algunos de los objetivos de desarrollo de capacidades y habilidades para el mercado de la educación financiera, han sido problematizados desde diferentes perspectivas.

Retomando el efecto desvinculador de contextos, producido por las perspectivas individualizantes y racionales de las finanzas y la educación financiera, una perspectiva de género interseccional propone como una necesidad el incluir los múltiples espacios y/o contextos, nociones y relaciones de poder (Cubillos, 2016; Montealegre, 2020). Refutando la idea de que el sujeto se enfrenta solamente a un tipo de problemática vinculada con generar ganancias, también existen otras categorías como la clase, la raza y el género, las cuales configuran relaciones desiguales en torno a lo financiero y la educación financiera. Como ocurre con los niveles de educación financiera, que se vinculan más con la edad de un sujeto que con su posible formación profesional (Beltrán y Gómez, 2017), ser joven también puede resultar una desigualdad que signifique un nivel inferior de educación financiera.

Siguiendo esta línea, también se ha visibilizado el sesgo androcéntrico como uno de los valores neoliberales presente en la economía, donde se atribuyen al *homo economicus* características que se presumen universales pero que son profundamente masculinizadas, es decir, un sujeto “varón, blanco, adulto heterosexual, sano de ingresos medios” (Rodríguez, 2015, p. 32); lo que invisibiliza las

particularidades de los sujetos que escapan a lo hegemónico propuesto bajo un modelo neoliberal, donde al género, se suman diferencias de tipo étnico, racial, geográfico y de clase (Micco et al., 2020). Esto no resulta necesariamente en una exclusión al mundo financiero por dichas categorías, sino que es el mercado financiero quien opta por explotar esas categorías al máximo mediante un acceso precarizado (Cavallero y Gago, 2019), por lo que integrar estrategias de alfabetización financiera con perspectivas de género interseccional, podrían ayudar a romper con las brechas de género que hoy afectan a las mujeres frente al desarrollo en el mundo financiero (Koomson et al., 2020), trayendo consigo mejoras en intervenciones de educación financiera para la sociedad en su conjunto.

En este sentido, pensando en que las finanzas hoy se encuentran estructuradas desde una lógica neoliberal que asume un sujeto universal personificado por características masculinas hegemónicas, una perspectiva de género interseccional nos va a permitir ver que existen otras categorías que configuran relaciones desiguales en torno a lo financiero, y por tanto en los espacios de la educación financiera. Esto nos permite entender que no se interviene a un sujeto universal, sino que poseen un contexto específico, y por lo que tener en consideración estas características permitiría realizar programas y/o intervenciones en esta materia más efectivas.

## 2. Transición a la adultez en la financiarización de la vida

Las finanzas comprendidas desde la visión tradicional se entienden como la gestión de los gastos, ingresos, presupuestos y ahorro del dinero en el tiempo, pensando en maximizar el bienestar personal (Chu, 2017). En el contexto de avance neoliberal, esta definición ha sido criticada desde las ciencias sociales, que han planteado a los procesos de financiarización de la vida como consecuencias de la inmersión de las finanzas en los diversos ámbitos de la vida de los sujetos (Marambio, 2018), y que refiere a que los créditos, así como otros elementos del sector financiero, toman un rol protagónico en la vida diaria de las personas.

Las juventudes son un grupo que se puede ver especialmente afectado por los procesos de financiarización, debido a que se advierte como una época de la vida donde las personas se encuentran desprovistas de recursos en cuanto a prácticas financieras (Robson et al. 2017 en Pérez-Roa y Ayala, 2020). Además, la expansión del mercado crediticio ha facilitado el acceso de jóvenes a productos financieros/crediticios, pero esto no ha implicado que existan condiciones favorables en dicho acceso, ya que se les ofrecen mayores comisiones y tasas de interés (Gómez y Pérez-Roa, 2021). Bajo estas complejidades del mundo financiero podemos observar además que existen dificultades laborales, como mayores tasas de desempleo e informalidad, las cuales poseen un efecto diferenciado en la población juvenil (Becker, 2021). Por tanto, desde el reconocimiento de estas condiciones y sus efectos en las trayectorias de las y los jóvenes, podemos explorar la búsqueda de este grupo por otras opciones laborales.

Diversos estudios han planteado que las condiciones económicas precarizadas de las y los jóvenes han tenido un efecto directo en la transición de éstos a la adultez. Esta situación se ve

reflejada principalmente en la dificultad que presentan los procesos de independencia económica, entendida tradicionalmente con la emancipación del hogar de los padres (Pérez-Islas, 2009). Otros momentos de transición a la adultez que se han visto afectados son, el completar la educación, la compra de una casa, casarse o la adquisición de una jefatura de hogar (Houle, 2014 en Pérez-Roa y Ayala, 2020; Dávila, 2021), donde la falta de autonomía económica ha tenido un impacto directo en la demora de la llegada a la adultez. Considerando que algunos autores plantean que la juventud se podría considerar una adulthood o adultez emergente (Arnett, 2000 en Oksanen et al., 2016), el retraso en el paso a la siguiente etapa de la vida produce un fenómeno de desconfiguración de la transición a la adultez que tiene como efecto desdibujar los límites entre la juventud y la adultez (Alvarez y Rivera, 2018). En este sentido, es posible ver que la financiarización no solo tiene efectos económicos en la vida de las personas jóvenes, sino también consecuencias directas en sus decisiones sociales y relaciones.

### **3. El auge del emprendimiento juvenil como mecanismo de autoempleo**

El auge del emprendimiento en la población joven podría explicarse por la precarización laboral de este grupo que percibe condiciones de informalidad y bajos salarios (Trucco y Ullmann, 2015), potenciando al emprendimiento como una opción que les permite tener trabajo y subsistencia. El emprendimiento como estrategia es capaz de pasar por alto contextos y roles, e incluso conocimientos financieros, donde “no solo constituye un vehículo de autoempleo que permite generar ingresos, sino una sutil forma de ser y de experimentar el mundo que vincula las actividades económicas y la producción del ‘sí mismo’” (Freeman 2014 en Godoy, 2016, p. 884). Sin embargo, el emprendimiento como espacio de desarrollo no escapa de los efectos de otras categorías como son el género, la clase y la raza.

El emprendimiento como opción laboral, también tiene un componente de clase, visible sobre todo en el ámbito estatal, donde vemos el avance del emprendimiento como política de intervención social, particularmente enfocada en sectores populares. Como es el caso de las mujeres pobres jefas de hogar, “Se ven propuestas de convertir a las jefas de hogar, a las trabajadoras precarizadas y a las desempleadas, en “empresarias de sí mismas” y/o emprendedoras” (Federici et al., 2021, p.11). Sin embargo, se ocultan bajo discursos de empoderamiento social (Marambio, 2018) que también cubren la oposición dicotómica entre Estado y mercado respecto al emprendimiento, donde el primero se asocia a una postura más rígida, y el segundo, a una flexibilización siempre ligada a perpetuar su modelo (Godoy, 2016; Schild, 2016). Ambas mantienen un accionar de beneficio propio en base a particularidades e invisibilizaciones que afectan al sujeto. En este sentido, el emprendimiento se configura como un lugar en que las y los jóvenes se enfrentan a una estructura opresiva a partir de sus diferencias de clases.

Siguiendo la idea anterior, otra diferenciación que se visualiza respecto al emprendimiento y que permitiría explicar su auge es la arista del género; ya que los emprendimientos permiten una participación del sujeto en el mercado laboral, sin que eso implique desafiar la estructura social ni menos los roles tradicionales, como puede ser el encargarse del hogar, asociado históricamente

a las mujeres (Godoy, 2016); por lo que posibilitaría conciliar actividades para generar ingresos y tareas de cuidado, esparcimiento, etc. (Farah en Plesnicar, 2015). De esta manera, aquellos jóvenes que tienen un rol activo sobre labores de cuidado/domésticas, verán mayores dificultades al momento de insertarse en proyectos de educación financiera, así como en la compatibilización de quehaceres del hogar y del emprendimiento.

En general, el emprendimiento como una labor de producción sigue una lógica de aislamiento similar a la que atribuye el capitalismo al trabajo doméstico (Federici, 2018), ya que se desarrollan en espacios similares vinculados al hogar. Por lo que una perspectiva de género interseccional nos permite visibilizar la doble presencia de jóvenes, tanto en lo privado y lo público, donde se cargan de presiones y expectativas sobre su comportamiento (Medina-Vicent, 2018), así como la incidencia de otras categorías como la clase y el género, donde su trayectoria de educación financiera, observada desde el emprendimiento, nos muestra que no solo existen factores estructurales que resultan barreras para dichos sujetos, sino también aristas como la falta de tiempo y el sacrificio de la intimidad (Farah en Plesnicar, 2015). En este sentido, se hace necesario visibilizar, discutir e intervenir en temáticas financieras y en emprendimiento, teniendo en cuenta las condiciones de desigualdad que configuran el contexto de los sujetos.

## Marco metodológico

Para la metodología de este proyecto piloto, se ha seleccionado un enfoque de carácter mixto, ya que se combinan elementos de carácter cuantitativo, como bases de datos y cifras de encuestas, y también elementos cualitativos, tales como el análisis de documentos e información levantada desde grupos focales.

### **1. Fase de diagnóstico: levantamiento de información para el desarrollo de una herramienta de educación financiera desde una perspectiva de género interseccional**

Para el cumplimiento del objetivo específico número uno realizaremos dos estrategias: primero, un levantamiento de información secundaria que nos permita explorar en antecedentes teóricos, cifras y datos que configuran la problemática; y luego, un levantamiento de información primaria a través de la realización de grupos focales para conocer el perfil y contexto de participantes del programa Mi Emprendimiento INHub 2021.

#### **Levantamiento de información secundaria**

Durante el primer semestre de 2021, realizamos un levantamiento de información secundaria; es decir, una exploración de distintas bases de datos y documentos de políticas públicas que nos permitieron conocer la situación en torno a la relación de jóvenes y finanzas. Los documentos y las bases de datos utilizadas se presentan en la siguiente tabla:

**Tabla N°1: Documentos revisados para el levantamiento de información secundaria**

Institución autora	Documento revisado	Fecha del documento	Fecha de revisión
Comisión asesora para la Inclusión financiera	Estrategia Nacional de Educación Financiera	2017	Mayo - Junio 2021
INJUV -SERNAC	Sondeo INJUV: Endeudamiento juvenil y educación financiera	2020	Mayo - Junio 2021
INJUV	Novena Encuesta Nacional de la Juventud	2019	Mayo - Junio 2021
OIT (Organización Mundial del Trabajo)	Tendencias mundiales del empleo juvenil 2020: La tecnología y el futuro de los empleos	2020	Mayo - Junio 2021
Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile	Primer informe: Desestabilización, fragilidad e incertidumbre económica, y crisis del estado de ánimo al vivir en la pandemia	2020	Mayo - Junio 2021
Instituto Nacional de Estadística	VI Encuesta de Microemprendimiento	2020	Mayo - Junio 2021
Comisión para el Mercado Financiero	Discriminación de género en el mercado de créditos de consumo	2020	Mayo - Junio 2021
Comisión para el Mercado Financiero	Informe de género en el Sistema Financiero	2020	Mayo - Junio 2021

Fuente: Elaboración propia

Sumado a este proceso, se realizó una revisión bibliográfica y análisis teórico en base a los tópicos de educación financiera e interseccionalidad. Se revisó como base de datos el documento encontrado en el sitio web del INJUV: Aprueba Bases Administrativas de postulación al Programa Mi Emprendimiento INHUB 2021 (INJUV, 2021). Y algunos de los autores revisados fueron: Godoy (2016), Castel (2010), Marambio (2018), Cavallero y Gago (2019), Crenshaw (2012), entre otros. Con esto, se construyó la discusión teórica de este informe.

### **Levantamiento de información primaria**

En el contexto de las actividades del proyecto PCGD e INJUV, se realizó una ronda de tres grupos focales, con el objetivo de conocer y comprender las necesidades, expectativas y desafíos de

juventudes para la ideación y desarrollo de un programa piloto de educación financiera para jóvenes. Utilizaremos estos grupos focales como fuente de información primaria para reconocer temáticas financieras actuales y relevantes para jóvenes, y sus experiencias claves en los procesos de emprendimiento. La muestra se compone de participantes del programa Mi Emprendimiento INHub 2021 de cuatro regiones: Tarapacá, Metropolitana, Los Lagos y Biobío, y los grupos de discusión serán realizados mediante videollamada en la plataforma Zoom entre los meses de julio y agosto del año 2021.

La técnica seleccionada para la recolección de información fue Grupos Focales o Focus Group, la cual responde a aquellas directrices relevantes que como equipo de investigación y desarrollo consideramos clave para la construcción de un programa de educación financiera para jóvenes. Los grupos focales son una técnica que a partir de la discusión entre participantes permite la exploración y/o profundización de un tema (Flores, 2009). Siguiendo la línea de Flores (2009) la técnica de grupos focales "puede ser utilizada de forma satisfactoria en estudios exploratorios o cuando el investigador desea "aprender" sobre un determinado tema, de la conducta de los actores y sus puntos de vista" (p. 235), es decir, puede relevar elementos fructíferos respecto a los actores sociales sobre determinados temas.

Una de las principales ventajas de los grupos focales es que, al compartir opiniones y experiencias, los participantes logran reconocer similitudes y diferencias entre ellos. De esta forma, la discusión y el cuestionamiento sobre las deudas, sistema financiero y educación financiera resultará más fructífera (Flores, 2009). Y para el equipo investigador también permite comprender las distintas perspectivas que se tiene acerca del endeudamiento juvenil.

La elección de grupos focales también se justifica a partir de la temporalidad que ofrece esta metodología, ya que se le considera de indagación rápida, por lo que se puede recopilar información y dar respuesta a nuestra investigación en un corto plazo (Long et al. 1988 en Rodríguez y Bonilla, 2013). Además, desde una correcta planeación y selección de los individuos atingentes con la investigación, esta técnica nos permite dirigir la discusión en estas instancias sobre temas específicos y concretos, como también limitar la investigación por medio de las preguntas que guían el debate.

Por otra parte, ante el desafío de idear un programa piloto de Educación Financiera para jóvenes, las opiniones y críticas que dialogan entre las y los participantes en conjunto con el equipo investigador y trabajadores del INJUV, con la extensión INHub, resulta ser una gran ventaja ya que se convierten en una guía para la elaboración de éste y más proyectos o investigaciones.

Para el desarrollo y aplicación de los grupos focales se hizo una división entre los equipos de trabajo del proyecto Pequeños Créditos Grandes Deudas y los del INHub, donde se trabajó para cada grupo focal en equipos conformados por 2 o 3 encargados del proyecto PCGD a cargo de la presentación y moderación del diálogo, y un encargado regional del equipo INHub responsable de la coordinación de los participantes en la instancia.

Nuestro equipo se encargó de realizar el grupo focal con participantes de la región de Tarapacá y luego el realizado con participantes de la región de Los Lagos. Cada uno tuvo una duración aproximada de 1 hora. Sin embargo, para el análisis se dispuso de todos los grupos focales realizados, los que fueron efectuados por los equipos de trabajos (Equipos de PCGD e INJUV).

A continuación, se hará una descripción de la muestra obtenida desde la realización de los grupos focales:

### **Región de Tarapacá**

En el caso del grupo focal de la Región de Tarapacá, se convocaron a siete participantes del programa, de los cuales asistieron solamente tres jóvenes, dos mujeres y un hombre. Cabe destacar que una de las participantes no pudo prender su cámara ni micrófono, ya que se encontraba en su lugar de trabajo, por lo que su interacción en la discusión fue limitada y mediante el chat de la plataforma Zoom. Para su posterior análisis se caracterizará el grupo focal como F1 y cada uno de los participantes como P1, P2, P3.

### **Región Metropolitana**

En el caso de los grupos focales de la Región Metropolitana se convocaron a cinco participantes del programa, de los cuales asistieron cuatro jóvenes, dos hombres y dos mujeres. No se presentaron problemas en la realización de la discusión. Para su posterior análisis se caracterizará el grupo focal como F2 y cada uno de los participantes como P1, P2, P3, P4.

### **Región de Biobío y Los Lagos**

En el caso de los grupos focales correspondientes a las regiones de Biobío y Los Lagos, se convocaron a 5 y 4 participantes, respectivamente. Se vio una baja participación, ya que sólo asistieron tres jóvenes en total de ambos llamados. Todas mujeres. Por lo que se decidió en conjunto a los equipos de INJUV y de PCGD juntar a los tres jóvenes y realizar un solo grupo focal categorizado como "Zona Sur". Cabe destacar que posterior al inicio del focus reconfigurado, no se presentaron problemas en el desarrollo de la actividad; y para su posterior análisis se caracterizará el grupo focal como F3 y cada uno de los participantes como P1, P2, P3.

Para los efectos de este trabajo, decidimos realizar una entrevista como aporte a nuestro análisis. Esta fue realizada a dos miembros del departamento de estudios del INJUV. Su objetivo fue conocer las motivaciones del diseño de este programa, así como los desafíos que implicó la implementación de éste. Participaron dos personas. La entrevista se realizó vía videollamada a través de la plataforma Teams, que para efectos de este escrito será referida como E1, y a los participantes como T1 y T2.

## 2. Fase de diseño e implementación: Quieren dinero. El podcast

El podcast como metodología de intervención nos permite ampliar espacios geo-temporales, así como mejorar la medición y seguimiento del impacto de nuestro proyecto (Muñoz y Sáez, 2013). Debido a que es un archivo de audio multimedia, el cual puede quedar disponible en internet, facilita el acceso de usuarios o usuarias desde distintos dispositivos y horarios en que estimen pertinente. Sumado a esto, su selección se justifica en su consolidación como plataforma streaming, tanto a nivel mundial como en nuestro país. El sitio especializado, Chartable destacó un crecimiento del triple de programas descargables a nivel nacional el 2020 (Olave, 2021). Asimismo, este tipo de programas ha logrado importantes niveles de adhesión, según la encuesta impulsada por Martina Castro y Startup (ACHAP, 2020) donde el 64% de los oyentes escuchan los programas completos, posicionándose como una plataforma de comunicación con alta llegada y masividad, que genera fidelidad entre quienes la prefieren.

Para el cumplimiento del objetivo específico número 2, diseñamos una planificación para un primer ciclo de 3 capítulos, los cuales incluyen la grabación del piloto y la duración máxima aproximada para cada uno de estos (60 minutos). Cada programa tuvo tres secciones, las cuales tienen en común el diálogo y la reflexión sobre finanzas desde la experiencia, como una alternativa al aprendizaje tradicional en esa materia.

Como proyección a futuro, esperamos que la transmisión de este programa sea a través de dos plataformas de streaming gratuito: Spotify y YouTube, desde donde se subirá de manera semanal el capítulo. Pero por ahora, el capítulo piloto se encuentra disponible en un canal de YouTube de libre acceso. Otra proyección podría ser la difusión del programa a través de las redes sociales del INJUV, como por ejemplo Instagram, con el fin de mantener una interacción entre capítulos con los oyentes y disponer de material complementario.

### Diseño y planificación

A continuación, presentamos la tabla de planificación para la realización del podcast, desde elementos técnicos hasta el tiempo que conlleva una intervención de este tipo.

**Tabla N°2: Planificación para la realización del podcast**

Actividad	Materiales	Costos (\$) aprox.	Tiempo
Grabación podcast	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 2 micrófonos</li> <li>- 2 par de audífonos</li> <li>- mesa de audio</li> <li>- programa (soporte)</li> <li>- Espacio adecuado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 30.000 (x2)</li> <li>- 20.000 (x2)</li> <li>- 80.000</li> <li>- 0</li> <li>- 0</li> </ul>	Duración programa: máximo 1 hr. Planificación contenido: 3-5 hrs. por capítulo.
P r o m o c i ó n podcast	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuenta en redes sociales.</li> <li>- Elementos gráficos de promoción (canva)</li> </ul>		3 hrs. antes y después de cada capítulo.
Total	-----	180.000	12 hrs aprox.

Fuente: Tabla adaptada desde Cómo elaborar un proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales de Aguilar M. y Ander-Egg E. (2005).

A continuación, se presenta la planificación referente a cada una de las secciones que configuran el podcast y la relevancia de cada una respectivamente. Estas pretenden abordar tanto el contenido sobre temas financieros, como las experiencias de jóvenes emprendedores, con especial énfasis en experiencias de mujeres; así como una tercera parte más lúdica que desde el análisis de películas y/o canciones espera ser atingente con los temas de este proyecto.

**Tabla N°3: Planificación del contenido del podcast por sección**

Sección	Objetivo	Contenidos principales
¿Con efectivo o con tarjeta? El nombre de esta sección surge de una pregunta recurrente cuando se hace una transacción económica como, por ejemplo, comprar.	Sección informativa.	Este espacio se construirá a partir de la contingencia nacional e internacional. Donde se ocupara alguna noticia para abordar conceptos y/o enfoques financieros. En esta sección se aspira tanto a presentar autores, cifras, como perspectivas económicas financieras. Desde la experiencia de las animadoras.
Tiburón a la vista El nombre de esta sección se vincula con el término mente de tiburón, asociado a que para generar riquezas solo basta con el esfuerzo personal.	Entrevista/experiencia.	Con la entrevista esperamos ahondar en la experiencia sobre temas financieros, y enfrentar algunos mitos y verdades sobre emprender. Este espacio contará con un invitado o invitada preferiblemente joven o que tenga llegada en dicho público.

<p>Contando los fardos</p> <p>El nombre de esta sección se inspira en la letra de la canción Mambo para los presos de Yordano Ignacio. Canción que se hizo viral en redes sociales por su letra, y que puso en el debate público la relación de jóvenes y niños con el narcotráfico en Chile.</p>	<p>Análisis lúdico.</p>	<p>En esta sección, por medio del análisis de películas, canciones, etc. que sean cercanas para los jóvenes queremos observar ciertos mitos y estereotipos que configuran la relación del dinero y lo financiero con las y los jóvenes.</p>
---	-------------------------	---

Fuente: Elaboración propia.

## Resultados

A continuación, se presentarán los principales resultados y sus respectivos análisis, los cuales fueron ordenados de acuerdo con los objetivos específicos presentados con anterioridad.

### 1. Análisis y Resultados fase diagnóstica

Para el primer objetivo específico, el cual fue conocer las experiencias de participantes del programa Mi Emprendimiento INHub 2021 del INJUV sobre trayectorias de endeudamiento, procesos de autonomía económica y relación con el emprendimiento, desde una perspectiva de género interseccional, una de las estrategias fue el levantamiento de información secundaria donde se revisaron diversas bases de datos, bibliografía y análisis teórico que ya habían sido presentados.

Uno de los principales resultados se relaciona con la alta participación femenina en el programa Mi Emprendimiento INHub 2021 según las bases de datos del INJUV, donde del total de participantes seleccionados este año, el 85,45% son mujeres (INJUV, 2021). A su vez, este grupo es también el que presenta una mayor deserción según los propios responsables del programa; información que se profundizó en la posterior entrevista realizada. Esto guarda relación con lo expuesto por otros estudios realizados sobre el impacto del rol de cuidadoras y encargadas de labores domésticas que muchas veces tienen las mujeres en sus núcleos familiares, donde las mujeres de 15 o más años dedican 9 horas más a la semana que los hombres a dichas labores (Bravo et al., 2020).

También nos encontramos con la ausencia de perspectiva de género en programas de educación financiera en Chile, lo cual consideramos como una problemática que podría estar relacionada a la deserción femenina que existe en programas como el del INJUV. Entendiendo que la ausencia de dicha perspectiva a su vez invisibiliza los distintos contextos en que se ubican las mujeres, particularmente en los espacios del trabajo doméstico y las labores de cuidado.

En cuanto al levantamiento de información primaria, los hallazgos encontrados desde los relatos de las y los jóvenes que participaron en los grupos focales y en la entrevista realizada a

encargados o encargadas del INJUV, se articulan según las siguientes categorías: independencia/ autonomía económica; emprendimiento; deserción de las beneficiarias mujeres al programa; y desafíos de trabajar con jóvenes. Estas categorías surgen posterior a la obtención de los relatos y la identificación de la problemática.

Se reconoce en los relatos de las y los participantes del programa Mi Emprendimiento condiciones de dependencia económica con sus padres, expresada, por ejemplo, en situaciones de deudas compartidas. Tal como relata una participante:

En verdad como que me he hecho de deudas con mi mamá o con mi papá porque ellos tienen tarjeta, ellos me sacan las cosas y yo les voy pagando las cosas, o a veces me dice mira yo te pongo la mitad y tú pones la otra mitad; una deuda como mía pero indirectamente, pero las pago (F2, P1, videollamada, 08 de julio de 2021).

Además, los participantes cuentan cómo esta dependencia se vincula con los momentos de acceso a la educación superior, así lo expresa una participante:

“Así que me fui a estudiar a Santiago, arriendo y todas esas cosas, así que ahí tuve que un poco colgarse de ellos y después...cuando, a medida que iba trabajando, siendo buena hija iba devolviendo” (F3, P1, videollamada, 17 de agosto de 2021).

Los participantes también reconocen las dificultades que conllevan los procesos de independencia y como estos se relacionan con un posterior endeudamiento y condiciones precarias de trabajo. Así lo relata uno de los participantes.

“Cuando uno se va de la casa, tiene que ir a vivirse a un lugar, pero hay que pagar el arriendo, la luz, el agua, el supermercado, la feria, los útiles de aseo, cuidado personal, armar la casa, porque la casa viene vacía, si es que tiene suerte viene amoblada, cómo conllevan eso, sin endeudarte tanto, o sin caer en el estrés, en problemas, en tener que tener dos trabajos para generar más plata o porque tienes que trabajar más horas extras. (F1, P1, videollamada, 07 de julio de 2021).

Respecto a los emprendimientos que mantienen las y los jóvenes, se destaca que deben cumplir con varias tareas, entre ellas el cuidado de sus hijos o hijas, como comenta una de las participantes:

“Tengo 27 años, vivo con mis papás y un baby pequeño de 2 años y tengo un emprendimiento. Tengo 2 bebés, mi hijo humano y mi emprendimiento” (F3, P1, videollamada, 17 de agosto de 2021).

En relación a las entrevistas realizadas a los miembros del departamento de estudios del INJUV, los profesionales reconocen la deserción de las mujeres al programa, e incluso lo atribuyen a la incompatibilidad con las tareas domésticas:

“Hemos tenido mucha ausencia y deserción porque las mujeres a pesar de que tienen las ganas de seguir en el proceso, tienen muchas responsabilidades, que tienen que cuidar a su abuelo, que tiene a su cuidado un hijo o 2” (E1, T1, videollamada, 11 de agosto de 2021).

A pesar de aquello, los miembros reconocen no poseer un enfoque sobre las mujeres, y asocian la mayor participación de las mujeres en el programa como un elemento accidental:

“En realidad fue así como medio accidental, no fue a propósito que lo hicimos, de verdad, al final, nosotros todo lo que hemos hecho, lo hemos hecho desde una *lógica de pilotaje*” (E1, T2 videollamada, 11 de agosto 2021).

También se mencionó en la entrevista con las y los profesionales, el desafío que implica trabajar con jóvenes. Lo cual era vinculado a las rápidas transformaciones que posee este grupo etario:

“Para el Estado los jóvenes son personas entre 15 y 29 años, es un rango etario que cambia mucho y muy rápido. Entonces todos los años teníamos que ir adaptándonos.” (E1, T1, videollamada, 11 de agosto 2021).

A partir de los resultados y análisis de los grupos focales y la entrevista, fue posible identificar temáticas claves en los relatos de las personas jóvenes desde sus experiencias como participantes y expertos. Un primer tema fue la independencia/autonomía económica y como esta se liga a distintos momentos de sus vidas. Un segundo tema fue el lugar del emprendimiento dentro de sus vidas y cómo esto estructura rutinas diarias a la hora de compatibilizar los tiempos disponibles entre labores del hogar y cuidado con otras actividades propias de sus emprendimientos. Un tercer tema se vincula con el fenómeno de deserción de las beneficiarias mujeres al programa, la cual las y los expertos atribuyen a la ocupación de tiempo en labores domésticas. Y finalmente, un cuarto tema se relaciona con el desafío de trabajar con jóvenes y las adaptaciones que esto implica.

En estas temáticas es posible identificar la relevancia de las decisiones económicas que toman las juventudes durante esta época de su vida, por lo que escogimos centrar la reflexión y contenido de nuestro capítulo piloto sobre estas temáticas, tanto desde el margen noticioso, experiencias y lúdico, tomando elementos de la vida diaria que se vinculan con dichas decisiones, como puede ser rellenar un formulario de crédito universitario, hasta las opciones de compra. Además, decidimos adoptar un lenguaje y símbolos que sean acordes a las tendencias juveniles actuales.

## 2. Análisis y Resultados fase de diseño e implementación

En cuanto al objetivo específico relacionado al diseño e implementación de la herramienta de intervención de un programa piloto podcast disponible en internet, que trate de educación financiera con perspectiva de género interseccional, realizamos un recorrido de los podcasts tendencia en Chile en la plataforma Spotify, que fuesen de público juvenil y oyentes principalmente

femeninos. A partir de lo anterior obtuvimos que, “Con la ayuda de mis amikas” es un podcast que se encuentra dentro del top 10 según la nómina de Spotify, quienes han logrado una alta fidelidad dentro de sus auditores, utilizando la contingencia y los relatos experienciales de las animadoras, las cuales se caracterizan por lograr que su audiencia se identifique con sus relatos. Algo que se hace visible en las redes sociales que complementan el podcast y cuentas personales de cada una de las animadoras. Este programa sirvió como inspiración para conformar distintas secciones y mantener un tono lúdico que tome elementos, por ejemplo, de la cultura pop.

Además, desde el podcast ya mencionado decidimos replicar la idea de un tráiler que pudiera funcionar como promoción de nuestro podcast, pero también como introducción a cada uno de los capítulos. En este, presentamos las finanzas y su relación con las y los jóvenes y el género, como temática principal. Así como también, nos presentamos a potenciales auditores.

Otros programas podcast que revisamos son “La ciencia pop”, enfocado en la difusión científica, y “La cosa nostra”, donde se realizan análisis de la contingencia política. Ambos programas tienen temáticas dedicadas al conocimiento, aprendizaje y reflexión, que han logrado ubicarse dentro de las preferencias chilenas. Estos programas nos ayudaron a visualizar la importancia del lenguaje para hacer más cercano y práctico temáticas muchas veces complejas y abstractas. Pensando en que nuestra temática de las finanzas ya carga con el prejuicio de un lenguaje académico.

En la siguiente tabla, presentamos una descripción de lo realizado en el capítulo piloto, respondiendo al contenido de cada sección que compone el capítulo y los distintos recursos desplegados para su cumplimiento.

Tabla N°4: esultados contenido capítulo piloto		
Nombre del capítulo	Contenido (por sección)	Recursos desplegados
Capítulo 1: Piloto	<p>a) ¿Con efectivo o con tarjeta?: Hablamos de los mándalas de la abundancia para saber de qué trata esta invitación que circula por redes sociales. Explicando términos como circulación del dinero, estafa piramidal, entre otros.</p> <p>b) Tiburón a la vista: La invitada tiene dos emprendimientos. Uno con alta popularidad en redes sociales. Para saber cómo compatibiliza sus emprendimientos y su rutina.</p> <p>c) Contando los fardos: Análisis de dos canciones de reggaeton: Maldita pobreza de Bad bunny y Amor de pobre de Zion y Eddie Dee.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevista</li> <li>- Notas de prensa</li> <li>- Audios canciones</li> <li>- Trabajo de edición a cargo de Matías Barria</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

La realización del capítulo piloto se efectuó en dos grabaciones separadas. Para completar la producción de todo el capítulo, recurrimos a una persona que tuviera manejo de herramientas de audio y quien además también participa en el PCGD. La duración del episodio total es de 49:33 minutos, y fue subido a la plataforma YouTube en el canal que lleva el mismo nombre del podcast: Quieren Dinero, El Podcast.

A continuación, se presenta una tabla con los resultados de los contenidos por sección que habían sido planificados para el capítulo piloto. En ella también podemos observar si logramos el cumplimiento de los mismos.

Tabla N°5: Resultados implementación capítulo piloto		
Sección	Cumplimiento del contenido (SI/NO)	Resultados
¿Con efectivo o con tarjeta?	SI	Se decidió no utilizar un guion en esta sección, para mantener una conversación más fluida y cercana. Solamente se utilizó una pauta temática.
Tiburón a la vista	SI	Se optó por no tener una pauta previa, para lograr obtener un tono cercano de conversación entre las participantes.
Contando los fardos	SI	Es importante siempre mantener en cuenta que a pesar de ser una sección lúdica esta no debe alejarse de la temática financiera, para que no pierda coherencia dentro del podcast.

Fuente: Elaboración propia.

Pensando en el objetivo principal de nuestro proyecto piloto, los resultados de la realización del capítulo piloto estarán enfocados en la experiencia de nosotras como interventoras y las distintas aristas identificadas respecto a la problemática central que guía este proyecto piloto.

**Tabla N°6: Resultados diseño primer ciclo por sección**

Sección	Objetivo	Resultados
¿Con efectivo o con tarjeta?	Sección Informativa	Al grabar esta sección, nos dimos cuenta de que no sólo bastaba que el contenido financiero fuera actual, sino que este debía ser del interés de las y los jóvenes.
Tiburón a la vista	Entrevista	Esta sección se convirtió en el componente principal del podcast, ya que a través de estos relatos fue posible materializar las desigualdades en los emprendimientos, en torno a diferentes categorías. Se optó por no tener una pauta previa, para lograr obtener un tono cercano de conversación entre las participantes.
Contando los fardos	Análisis lúdico	Fue posible cumplir con el contenido planificado de esta sección.

Fuente: Elaboración propia.

### 3. Dificultades de diseño e implementación

Una dificultad de diseño que encontramos fue a la hora de estructurar el guion y específicamente la selección del tipo de lenguaje. Esto nos obligó a reflexionar en cómo construir un relato cercano a estos jóvenes, que no se convirtiera en una cátedra académica respecto a finanzas. Por lo que tuvimos que recurrir a términos y palabras más simples, pero siempre orientando la discusión a temáticas que muestran la relación entre finanzas y jóvenes.

Respecto a las dificultades de implementación, nos enfrentamos principalmente a barreras técnicas, desde la selección de elementos adecuados, pasando por los procesos de edición que conllevan la producción del piloto. A partir de esto consideramos que este programa piloto puede proyectarse como un trabajo multidisciplinario, el cual logre reunir a distintos profesionales tanto de las ciencias sociales como de la comunicación en post de lograr un producto completo.

### 4. Proyecciones del piloto

Consideramos que la realización de un programa podcast podría resultar un producto que complemente a programas como Mi Emprendimiento del INJUV. Siendo un apoyo en cuanto a contenido, tomando temáticas actuales y elementos de la cultura juvenil. También puede configurarse como un espacio de reflexión y debate, que se inserte en espacios no tradicionales, tales como el hogar o los trayectos de traslado, gracias a la flexibilidad de la modalidad auditiva. Condiciones que podrían sumarse como un apoyo para trabajar con aquellas jóvenes mujeres participantes que desertan del programa.

Además, es importante señalar que esta intervención tiene un costo bajo, tanto en su implementación como en el diseño, y su acceso vía internet puede ser una facilidad tanto para la adscripción como de la difusión del producto hacia los potenciales oyentes, y también para quienes implementan una intervención de este tipo.

## Conclusiones

Desarrollar una estrategia piloto de intervención para jóvenes beneficiarios de programas del INJUV, desde una perspectiva de género interseccional, permite explorar la configuración de la relación de temáticas financieras con las juventudes. En particular, pudimos encontrar la relevancia que brinda dicho grupo a las decisiones económicas claves en esta etapa, vinculadas con la continuidad de estudios, relaciones de pareja, maternidad, entre otros.

La potencialidad de aplicar una perspectiva de género, es la posibilidad de configurar el contexto donde se desarrollan este tipo de intervenciones sobre educación financiera, rompiendo con la idea de neutralidad tradicional de las finanzas. En este sentido, y desde el Trabajo Social, esto nos permite hacer visibles las desigualdades que se configuran dentro de esta área, tales como el género, raza y clase, donde la interseccionalidad, como herramienta teórica, puede resultar útil a la hora de explorar dichos espacios en los que se encuentra el sujeto. Esta perspectiva no sólo brinda posibilidades innovadoras a nivel teórico, sino que también a la hora de pensar la intervención, donde nuevas plataformas como es el podcast pueden aportar a ampliar el conocimiento de los sujetos a los que apunta la intervención, y también a nosotras como interventoras.

Respecto al auge del emprendimiento, consideramos que es importante observar las dinámicas que se desarrollan en estos espacios, las cuales generan desigualdades que dejan en evidencia que las experiencias de emprendimiento no son uniformes, ya que existen diferencias que se construyen de categorías como el género. En este sentido, creemos que es clave que los programas públicos que trabajan esta línea de intervención tengan en consideración estos elementos, pensando en una mayor efectividad y evitando fenómenos de deserción de participantes; asimismo, nuestra disciplina puede ocupar un rol importante brindando nuevas perspectivas que permitan observar otras aristas que se vinculan con el mundo financiero. Esto último, como una forma de lucha contra la propuesta hegemónica de las finanzas que las impone como algo exclusivo de los denominados expertos, pero que como hemos visto a lo largo de este trabajo es parte de la vida de todas y todos que son parte del espectro social.

Finalmente, desde la intervención social, es posible concluir que existe una necesidad de innovación de las metodologías y formatos de las intervenciones, dando espacio a proyectos y pilotos diseñados a partir de las necesidades de las personas y no que éstos deban adaptarse a las intervenciones; sobre todo cuando se interviene con jóvenes, los cuales como grupo etario ven transformaciones significativas en periodos cortos de tiempo. Siguiendo esta línea, el Trabajo Social, como disciplina, puede aportar de manera estratégica en la innovación social, potenciando,

por ejemplo, trabajos multidisciplinarios que complementen conocimientos de distintas áreas, tal como ocurre con este proyecto piloto de intervención social, el cual pretende aportar a la educación financiera de jóvenes participantes de programas públicos.

## Bibliografía

ACHAP (Asociación Chilena de Publicidad). (2020). Podcast: un medio íntimo para conectar audiencias. Recuperado de: <https://www.achap.cl/podcast-medio-intimo-conectar-las-audiencias/>

Aguilar M. y Ander-Egg, E. (2005). *Cómo elaborar un proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. Buenos Aires.

Álvarez, O.L y Rivera, J.G. (2018). Condiciones laborales y emancipación juvenil en el siglo XXI: reflexiones desde Latinoamérica. *Revista de Antropología y Sociología: VIRAJES*, 20(2), 35-53. DOI: 10.17151/rasv.2018.20.2.3.

Bannier, C. y Schwarz, M. (2018). Gender-and education-related effects of financial literacy and confidence on financial wealth. *Journal of Economic Psychology*, Vol. 67 pp. 66-86. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.joep.2018.05.005>

Becker, I. (2021). *Segmentación del mercado laboral juvenil en Chile: tendencias y modalidades de la década 2010-2019 [Tesis para optar al grado de Magíster en Ciencias Sociales, mención Sociología de la Modernización]*. Universidad de Chile.

Beltrán, L. y Gómez, E. (2017). Educación financiera en estudiantes universitarios. *Económicas CUC*, 38(2), 101-112. <http://dx.doi.org/10.17981/econuc.38.2.2017.08>

Brah, A. (2011). *Cartografías de la diáspora: identidades en cuestión. Traficantes de sueños*.

Bravo, D., Castillo, E. y Hughes, E. (2020). Estudio longitudinal empleo - Covid-19: Datos de empleo en tiempo real. Seminario del Centro UC de Encuestas y Estudios Longitudinales. <https://www.uc.cl/site/assets/files/13876/presentacion-estudio-longitudinal-empleo-covid19-14junio2021.pdf>

Castel, R. (2010). *El ascenso de las incertidumbres: trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Cavallero, L. y Gago, V. (2019). *Una lectura feminista de la deuda: Vivas, Libres y desendeudadas nos queremos*. Buenos Aires. Argentina: Fundación Rosa Luxemburgo.

Cheng, P., Lin, Z., y Liu, Y. (2011). Do Women Pay More for Mortgages? *Journal of Real Estate Finance and Economics*, Vol. 43, No. 4, Recuperado de: SSRN: <https://ssrn.com/abstract=1942424>

Chu, M. (2017). *Mis finanzas personales (Tercera ed.)*. Perú: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.

Crenshaw K. (2012). Cartografiando los márgenes. Interseccionalidad, políticas identitarias, y violencia contra las mujeres de color. En Platero, R. (L.) *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.

Cubillos J. (2016). Inclusión social y políticas públicas: Aportes desde la teoría feminista al debate de un concepto en disputa. En *Socializar conocimientos N°3. América Latina en diálogo: Oportunidades para hoy y*

mañana / Redinche (Coords.); Barcelona, España.

Dávila, O. (2021). Educación y Trabajo en las Encuestas Nacionales de Juventud. En: INJUV (Instituto Nacional de la Juventud). (2021). Recuperado de: [https://www.injuv.gob.cl/sites/default/files/injuv2021\\_problematicas\\_y\\_desafios\\_de\\_las\\_juventudes\\_en\\_chile\\_-1.pdf](https://www.injuv.gob.cl/sites/default/files/injuv2021_problematicas_y_desafios_de_las_juventudes_en_chile_-1.pdf)

ENEF (Estrategia Nacional de Educación Financiera). (2017). Estrategia Nacional de Educación Financiera. Recuperado de: <http://www.inclusionfinanciera.cl/educacion-financiera/documentos/estrategia-nacional-de-educacion-financiera>

Escuela de Gobierno UAI. (5 de diciembre de 2018). Los jóvenes y el mercado laboral. Escuela de Gobierno UAI. Recuperado de: <https://gobierno.uai.cl/los-jovenes-y-el-mercado-laboral/> [Consulta: 20/11/2019]

Federici, S. (2018). El patriarcado del salario. Críticas feministas al marxismo. Madrid: Traficantes de sueños.

Federici, S., Gago, V. y Cavallero, L. (2021) Ensayos transnacionales de desobediencia financiera. Fundación Rosa Luxemburgo. Tinta Limón ediciones.

Flores, R. (2009). Técnicas basadas en la conformación de grupos para la investigación social. En Observando observadores. Una Introducción a las Técnicas Cualitativas de Investigación Social (pp. 221-260). Universidad Católica de Chile.

Gago, V. (2014). La razón neoliberal: Economía barroca y pragmática popular. Buenos Aires. Tinta Limón.

Godoy C. (2016). "No somos feministas". Género, igualdad y neoliberalismo en Chile. Estudios Feministas, Florianópolis, 24(3): 398. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1590/1806-9584-2016v24n3p871>

Gómez, M. y Pérez-Roa, L. (2021). Caracterización del endeudamiento juvenil en Chile (2006-2018). En: INJUV (Instituto Nacional de la Juventud). Recuperado de: [https://www.injuv.gob.cl/sites/default/files/injuv2021\\_problematicas\\_y\\_desafios\\_de\\_las\\_juventudes\\_en\\_chile\\_-1.pdf](https://www.injuv.gob.cl/sites/default/files/injuv2021_problematicas_y_desafios_de_las_juventudes_en_chile_-1.pdf)

Guerrero, M. y Serey, T. (2020). Global Entrepreneurship Monitor: Reporte nacional de Chile 2020. Universidad del Desarrollo. Recuperado de: <https://negocios.udd.cl/gemchile/files/2021/07/GEM-Nacional-2020-1.pdf>

Hendriks, S. (2019). La bancarización y el futuro de la mujer: Los servicios financieros digitales están eliminando a los intermediarios para equiparar oportunidades. Finanzas y Desarrollo (Fondo Monetario Internacional). Vol. 56. pp. 24-25. Recuperado de: <https://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/spa/2019/03/pdf/fd0319s.pdf>

Instituto Nacional de Estadística (INE). (2020). Sexta Encuesta de Microemprendimiento (EME6). Recuperado de: <https://www.economia.gob.cl/2020/03/11/sexta-encuesta-de-microemprendimiento-eme6.htm>

Instituto Nacional de Estadística (INE). (2021). Género y empleo: Impacto de la crisis económica por COVID-19. Boletín estadístico. Recuperado de: <https://www.ine.cl/docs/default-source/genero/documentos-de-an%C3%A1lisis/documentos/g%C3%A9nero-y-empleo-impacto-de-la-crisis-econ%C3%B3mica-por-covid19.pdf>

INJUV (Instituto Nacional de la Juventud). (2019). Novena Encuesta Nacional de la Juventud. Recuperado de: [https://www.injuv.gob.cl/sites/default/files/ix\\_encuesta\\_nacional\\_de\\_la\\_juventud\\_2018.pdf](https://www.injuv.gob.cl/sites/default/files/ix_encuesta_nacional_de_la_juventud_2018.pdf)

INJUV (Instituto Nacional de la Juventud). (2020). Sondeo: Endeudamiento juvenil y Educación Financiera. Recuperado de: [https://www.injuv.gob.cl/sites/default/files/20201228\\_sondeo\\_educacion\\_financiera\\_para\\_web1.pdf](https://www.injuv.gob.cl/sites/default/files/20201228_sondeo_educacion_financiera_para_web1.pdf)

INJUV (Instituto Nacional de la Juventud). (2021). Aprueba Bases Administrativas de postulación al Programa Mi

Emprendimiento INHUB 2021. Recuperado de: [https://www.injuv.gob.cl/sites/default/files/rex\\_ndeg\\_270...convocatoria\\_programa\\_mi\\_emprendimiento\\_19-29\\_1.pdf](https://www.injuv.gob.cl/sites/default/files/rex_ndeg_270...convocatoria_programa_mi_emprendimiento_19-29_1.pdf)

INJUV (Instituto Nacional de la Juventud). (2021). Aprueba Seleccionados del programa Mi Emprendimiento INHub INJUV 2021. Recuperado de: [https://www.injuv.gob.cl/sites/default/files/rex\\_ndeg\\_320...aprueba\\_selecciona\\_dos\\_de\\_programa\\_mi\\_emprendimiento\\_2021.pdf](https://www.injuv.gob.cl/sites/default/files/rex_ndeg_320...aprueba_selecciona_dos_de_programa_mi_emprendimiento_2021.pdf)

INJUV (Instituto Nacional de la Juventud). (2021). Noticia: "Día Nacional del Emprendimiento: INJUV da inicio a programa de formación para jóvenes que emprenden". Recuperado de: <https://www.injuv.gob.cl/personas/noticias/dia-nacional-del-emprendimiento-injuv-da-inicio-programa-de-formacion-para-jovenes-que-emprenden>

INJUV (Instituto Nacional de la Juventud). (s/f). Mi emprendimiento. Recuperado de: <https://www.injuv.gob.cl/miempredimiento>

INJUV (Instituto Nacional de la Juventud). (s/f). Instituto Nacional de la Juventud: Quiénes Somos. Recuperado de: <https://www.injuv.gob.cl/injuvquienessomos> de: <https://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/Estrategias-nacionales-de-inclusion-y-educacion-financiera-en-America-Latina-y-el-Caribe.pdf>

Koomson, I., Villano, R. y Hadley, D. (2020) Intensifying financial inclusion through the provision of financial literacy training: a gendered perspective, *Applied Economics*, 52:4, 375-387, DOI: 10.1080/00036846.2019.1645943

Marambio A. (2018). Endeudamiento "saludable", empoderamiento y control social. *Polis. Revista Latinoamericana*, (49).

Medina-Vicent, M. (2018) Mujeres y emprendimiento a través de Lean In: una perspectiva crítica. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 36(2), 305.

Micco, A., Santibañez, D., Gallardo, T. y Fernández, J. (2020). Educación financiera en Chile, realidad y propuestas. Facultad de Economía y Negocios de la Universidad de Chile & Asociación de Bancos. Recuperado de: <https://www.abif.cl/wp-content/uploads/2021/03/edfinanciera-realidad-y-propuestas-1.pdf>

Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (s/f). Nuestra misión. Recuperado de: <https://www.desarrollosocialyfamilia.gob.cl/mision>

Montealegre, D. M. (2020). Aportes y críticas feministas sobre la incorporación de las mujeres y el enfoque de género en el desarrollo. *Trabajo social*, 22(1), 107-124.

Montoya, A., Parrado, E., Solis, A. y Undurraga, R. (2020). Comisión para el Mercado Financiero (Chile). Disponible en: [http://www.cmfchile.cl/portal/publicaciones/610/articles-28177\\_doc\\_pdf.pdf](http://www.cmfchile.cl/portal/publicaciones/610/articles-28177_doc_pdf.pdf)

Muñoz, R. A. y Sáez, J. L. F. P. (2013). Internet en el ámbito del Trabajo Social: formas emergentes de participación e intervención socio - comunitario/ *Cuadernos de Trabajo Social*, 26(1), 149.

OECD/CAF. (2020). Estrategias nacionales de inclusión y educación financiera en América Latina y el Caribe: retos de implementación. Recuperado

OCDE / CAF / CEPAL. (2016). Perspectivas económicas de América Latina 2017: Juventud, competencias y emprendimiento. OECD Publishing. Recuperado de: <https://doi.org/10.1787/leo-2017-es>

OIT (Organización Mundial del Trabajo). (2020). Tendencias mundiales del empleo juvenil 2020: La tecnología y el futuro de los empleos. Organización Mundial del Trabajo. Recuperado de: <https://www.ilo.org/wcmsp5/>

groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms\_737662.pdf

Oksanen A, Aaltonen M. y Rantala K. (2016) Debt problems and life transitions: a register-based panel study of Finnish young people, *Journal of Youth Studies*, 19:9, 1184-1203

Olave, R. (2021). Podcasts viven su mejor momento en Chile impulsados por la pandemia. La Tercera. Recuperado de: <https://www.latercera.com/piensa-digital/noticia/podcasts-mejor-momento-en-chile/1017575/>

Palma I., Aceituno R., Duarte F., Valenzuela P., Asún R. y Canales M. (2020). Proyecto Vida en Pandemia: Para un aprendizaje social de impactos y respuestas a la crisis en la vida cotidiana. Estudio Longitudinal sobre la vida cotidiana en la crisis del COVID-19. *Vida en pandemia*. Universidad de Chile. Santiago, Chile.

Pérez-Islas, J.A. (2009). Las cuatro grandes transformaciones históricas de la condición juvenil. *Suplemento Diario de Campo*, (56), 29-35.

Pérez-Roa L. y Ayala M.C. (2020) The transition to the adult world with debt: characterizations of new economic insecurities of indebted young professionals in Santiago de Chile, *Journal of Youth Studies*, 23:5, 631-649, DOI: 10.1080/13676261.2019.1636011

Pérez-Roa, L. y Troncoso, L. (2020). Lo tuyo, lo mío y lo nuestro. In V Seminario Internacional Desigualdad y Movilidad Social en América Latina (Santiago de Chile, 6 a 8 de mayo de 2019).

Plesnicar L. (2015) Políticas públicas para jóvenes y mujeres en América Latina. El caso de Bolivia desde la perspectiva de Ivonne Farah. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* Vol. 13 No. 1. Manizales, Colombia.

Rodríguez, C. (2015). Economía feminista y economía del cuidado: Aportes conceptuales para el estudio de la desigualdad (Feminist and Care Economics: Contributions conceptual framework for the study of inequality). *Revista Nueva Sociedad*, (256), 30-44. Recuperado de: <https://www.nuso.org/articulo/economia-feministayeconomia-del-cuidado-aportes-conceptuales-para-el-estudio-de-la-desigualdad/>.

Rodríguez, P. y Bonilla E. (2013). Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales. Universidad de los Andes. Digitalia, Disponible en: <https://www.digitaliapublishing.com/a/49151>

Schild V. (2016) Feminismo y neoliberalismo en América Latina. *Revista Nueva Sociedad* No 265.

Scuro, L. (2010). La pobreza desde un análisis de género. *Revista de Ciencias Sociales*, (27), 32-43.

SENCE. (Servicio Nacional de Capacitación y Empleo). (2020). Termómetro laboral jóvenes: Empleo Juvenil en la Región Metropolitana. SENCE, Centro de Políticas Públicas UC & OTIC Sofofa.

Silva G., Silva A., Vieira P., Desiderati M. y Neves M., (2017) Alfabetização Financeira Versus Educação Financeira: Um Estudo do Comportamento de Variáveis Socioeconômicas e Demográficas. *Revista de Gestão, Finanças e Contabilidade*, UNEB, Salvador, v. 7, n. 3, p. 279- 298.

Trucco, D. y Ullmann, H. (2015). Juventud: realidades y retos para un desarrollo con igualdad. Libros de la CEPAL, No. 137 (LC/G. 2647-P), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Yuval-Davis N. (2004) *Género y Nación*. Flora Tristán. Lima, Perú.

Zelizer, V. (2010). Conferencia de Viviana Zelizer 24 de noviembre de 2010. Universidad Diego Portales.

**2<sup>do</sup>**

Lugar

**Entre un “as” bajo la manga  
y el piso necesario.  
Análisis de trayectorias  
educativo-laborales de jóvenes  
egresados de la educación  
media técnico-profesional**

.....  
**José Pavez Manzano**

Antropología Social

Universidad de Chile

Región Metropolitana, 2021

## Síntesis

Finalizar la enseñanza media en Chile representa para muchos grupos vulnerables un desafío de desvinculación con futuros similares a los conocidos. La presente investigación busca reflexionar sobre diferentes experiencias de jóvenes que cursaron la educación media técnico-profesional (EMTP), desde el análisis de las estrategias que utilizaron para elegir esta modalidad, su paso por ella, el egreso y la vinculación con el mundo del trabajo y/o la educación superior. Desde una metodología cualitativa, se realizaron 10 entrevistas semiestructuradas a jóvenes egresados y egresadas, para identificar sus vivencias y los modos en que las interpretan. Con ello, fue posible caracterizar tipos de trayectorias en función de la relación y posicionamiento que cada joven estableció con sus familias, escuelas, condiciones materiales y sus propias aspiraciones, expectativas y valoraciones, así como también externas. La EMTP en Chile está histórica y culturalmente fundada en brechas de clase y género, que, si bien existen esfuerzos por una visibilización positiva, los estudios en profundidad, como desde el enfoque presentado, permiten comprender los alcances reales que tiene este tipo de formación en las y los jóvenes, y las relaciones que se establecen entre los distintos sistemas sociales involucrados, abriendo la posibilidad de repensar el sistema educativo.

**Palabras claves:** sistema educativo, educación media técnico-profesional, educación superior.

## Introducción

La educación media técnico-profesional en Chile (EMTP), se puede comprender como una modalidad educativa que sólo en los últimos diez años ha tenido reformas curriculares que la han posicionado socialmente como una opción válida para terminar la enseñanza media (Larrañaga et al., 2014; Sepúlveda et al., 2020). No obstante, diversos estudios demuestran grandes falencias que cruzan a esta propuesta educativa, tales como: escaso seguimiento post-egreso y de articulación con la educación superior (Sepúlveda et al., 2009; Sevilla, 2014; Sevilla et al., 2014); ausencia de una carrera de pedagogía en enseñanza técnica (Larrañaga et al., 2013; Revista Docencia, 2007); falta de información referida, por un lado, a la conclusión de las prácticas profesionales e infraestructura de los establecimientos (Larrañaga et al., 2013, 2014), y por otro, sobre la empleabilidad de las especialidades (Bucarey y Urzúa, 2013; Sevilla y Sepúlveda, 2016); y por último, una necesidad de renovación que responda a un vínculo con las realidades laborales de los territorios (Sepúlveda y Valdebenito, 2014).

Hasta el año 2019, uno de cada cuatro establecimientos de enseñanza media contaba con la modalidad técnico-profesional, lo que a nivel nacional se traducía en 479 liceos públicos, 388 colegios particulares subvencionados, 70 de corporaciones de administración delegada y sólo 2 particulares pagados; a diferencia de los 452 colegios científicos humanistas de esta última dependencia administrativa (Ministerio de Educación, 2020). En términos de cobertura, hasta ese mismo año la EMTP registró un 27,2% de la matrícula nacional (Ministerio de Educación, 2020).

La opción por estudiar en la EMTP en Chile conlleva mayores dificultades que oportunidades después del egreso. Diversos estudios han confirmado la vulnerabilidad sistémica de quienes terminan su educación obligatoria a través de esta modalidad (Bellei, 2013; Canales et al., 2016; Sepúlveda, 2016; Sepúlveda y Valdebenito, 2019; Sepúlveda et al., 2020), junto con un sistema social y económico que la ha dejado, histórica y culturalmente, en una posición inferior a la educación media científico-humanista (EMCH).

Tanto la inserción laboral como la continuidad de estudios se convierten en los ejes movilizados posterior al egreso. Por una parte, las y los jóvenes desean generar ingresos, situación que, en general, se materializaría por poseer conocimientos técnicos para obtener este retorno económico, es decir, la inserción laboral estaría, en parte, mediada por este logro de contar con el título de técnico en nivel medio. Por otra parte, muchos también ven la posibilidad de seguir perfeccionando su carrera técnica a través de estudios superiores tanto en universidades técnicas, centros de formación técnica (CFT) e institutos profesionales (IP); sin embargo, diferir sobre la continuidad de la especialidad que cursaron en la EMTP también es una posibilidad.

En cuanto a las aspiraciones generales de los egresados de la EMTP, se tiene que considerar que la permanencia en trabajos precarios, con baja remuneración y posibilidades de crecimiento reducidas, son una realidad. De la misma forma, la temprana deserción al primer año de estudios superiores, unida a la ausencia de un apoyo vocacional, terminan estrechando las posibilidades de salir, económica, social y territorialmente del contexto de origen que, en la mayoría de los casos, resulta muy adverso y de extrema vulnerabilidad, por lo que se observa a la EMTP, a pesar de todo, como la salida a la situación de pobreza.

El abordaje de las trayectorias sociales de las y los participantes en esta investigación, permitió observar elementos referidos a una comprensión antropológica de lo social, como evaluaciones, creencias, definiciones y valoraciones que generan los sujetos de sus propias prácticas y experiencias vitales. La dimensión movilizada de análisis fue la de las estrategias de acción que los sujetos emprenden durante el transcurso de lo que fue su trayectoria. La estrategia de acción no siempre se concibe como una programación sumamente definida y reconocida por parte de los sujetos al momento de reflexionar sobre sus experiencias, sino que, para los usos de esta investigación, se recurre a ella como una herramienta de aproximación a la realidad en estudio, considerando sus implicancias cognitivas y sociales.

La relevancia para cuestionar a las trayectorias sociales desde las estrategias de acción, se vincula con versatilidad al concepto, pues permite adentrarse en la forma que tienen los sujetos de articular, formular y consolidar sus intenciones, deseos y proyectos (Callon, 1998; De Certeau, 2000), utilizando los recursos culturales, sociales, económicos y políticos con los que pueden contar, logrando, de algún modo, desprenderse del aparente determinismo que podría llegar a establecer esta modalidad educativa sobre su devenir.

En este sentido, la pregunta que guio la investigación fue: ¿cómo desarrollan las y los jóvenes egresados de la EMTP sus estrategias de acción en sus trayectorias educativo-laborales?

En base a ella, se despliega el siguiente objetivo general: analizar las estrategias de acción de las y los jóvenes egresados de la EMTP en sus trayectorias educativo-laborales. Y, además, como objetivos específicos se proponen: (1) identificar los procesos de toma de decisión de las y los jóvenes en sus trayectorias educativo-laborales; (2) identificar las valoraciones que elaboran las y los jóvenes de sus trayectorias educativo-laborales; (3) caracterizar tipos de trayectorias educativo-laborales de las y los jóvenes egresados de la EMTP.

Finalmente, la EMTP se presenta como una propuesta educativa donde el foco está en la inserción temprana al mundo laboral, a través de la capacitación para desarrollar una profesión, así como también para proseguir estudios superiores; sin embargo, ya se ha mencionado que en la realidad difiere bastante. Como hipótesis central de esta investigación, se tienen que considerar factores estructurales, institucionales y subjetivos para la comprensión de este fenómeno.

Tomando a las trayectorias sociales como el foco teórico-metodológico de este artículo, se observaron las decisiones, éxitos, fracasos y cuestionamientos de los propios egresados de la EMTP con relación a sus experiencias. De esta manera, se generó una reflexión sobre y desde las condiciones estructurales e institucionales que han permeado estas experiencias, principalmente educativas y laborales de estos jóvenes, y que, en el caso de la EMTP, permitirá una observación crítica de su realidad desde los mismos sujetos implicados en su funcionamiento.

## Pregunta(s) de investigación

¿Cómo desarrollan las y los jóvenes egresados de la EMTP sus estrategias de acción en sus trayectorias educativo-laborales?

## Objetivo general

Analizar las estrategias de acción de las y los jóvenes egresados de la EMTP en sus trayectorias educativo-laborales

## Objetivos específicos

- Identificar los procesos de toma de decisión de las y los jóvenes en sus trayectorias educativo-laborales.
- Identificar las valoraciones que elaboran las y los jóvenes de sus trayectorias educativo-laborales.
- Caracterizar tipos de trayectorias educativo-laborales de las y los jóvenes egresados de la EMTP.

## Marco teórico

### 1. La educación como sistema de dominio cultural

La educación como práctica de dominación –que viene siendo objeto de esta crítica manteniendo la ingenuidad de los educandos–, lo que pretende, en su marco ideológico (ni siempre percibido por quienes la realizan), es inculcarlos en el sentido de su acomodación al mundo de la opresión (Freire, 1987).

Con los estudios señalados anteriormente, se deja en evidencia el trasfondo de la EMTP en Chile: no es una opción más para terminar la enseñanza media, sino que se constituye como una posibilidad para la mantención de las desigualdades sociales por medio de una formación técnico-laboral precaria y una reducida movilidad del capital social y económico. A pesar del escenario pesimista que se observa, no se puede dejar de lado las posibilidades emancipatorias que pueden surgir desde los propios sujetos, a través de la asociatividad y su auto reflexividad, es decir, desde su capacidad de agencia. En esta perspectiva, cabe mencionar algunas perspectivas críticas que buscan comprender a la educación como un sistema cultural en constante comunicación con otros sistemas sociales.

En la sociedad capitalista, la educación opera desde una lógica "bancaria" (Freire, 1987), donde los educandos son meros depositarios de los conocimientos que reciben por parte de su educador, quien efectúa el depósito en forma de comunicados, ahistóricos, positivistas y universalistas, sin la posibilidad de cuestionar, transformar ni crear nuevos saberes a partir de los recibidos, por lo que la capacidad y responsabilidad de los educandos es sólo de archivarlos. Los educadores actúan desde una posición de dominación frente a los estudiantes, que están en una subordinación pasiva a sus órdenes y normas. Este escenario refleja la totalidad de las relaciones humanas que se manifiestan en la sociedad del capital, la asimetría entre opresores y oprimidos. Respecto a la cita introductoria, la acomodación al mundo de la opresión involucra una permanencia de los educandos en un estado de inmersión, donde se saben impotentes de generar cambios en su unidireccional futuro (Freire, 1987).

Dejando la crítica, Bourdieu (2011) considera que el sistema escolar sólo contribuye a la reproducción de la estructura social y a la distribución cultural, y que, para la sociedad actual, los títulos y certificados que se entregan tienen mayor peso que la misma moneda en el sistema económico, pues fortalecen el capital cultural y simbólico. En función de aquello, el sociólogo destaca que "las relaciones duraderas de dominación legítima y de dependencia reconocida encuentran su fundamento en la circulación circular, donde se engendra esta plusvalía simbólica que es la legitimación del poder" (p. 71); el saber y el poder permanecen imbricados en las relaciones de dominación y subordinación, significando al primero como, en términos maussianos, un "don". Freire (1987) piensa esta circulación circular para distinguir entre los que se dicen sabios y los que se dicen ignorantes, cuestión que es retomada por los críticos norteamericanos.

La teoría de la reproducción social y cultural de Bourdieu se debe comprender desde una distancia epistemológica, en tanto que no destaca a los actores sociales desde sus particularidades, lo que es de clara relevancia para esta investigación. Por otra parte, para Giroux (2004) el sistema educativo no es enteramente reproductor de las diferentes acumulaciones de capital, pues existen momentos no reproductivos en la dinámica escolar de la escuela que le permiten a los educandos desarrollar su propia experiencia educativa y social, como los recreos y las ausencias del docente en la sala de clases, entre otros, posibilitando la emancipación de la praxis pedagógica reproductora. Por ende, para el autor, el proceso de escolarización, "representa el sitio principal para la construcción de subjetividades y disposiciones [...] donde los estudiantes de diferentes clases sociales aprenden las habilidades necesarias para ocupar sus lugares específicos de clase en la división ocupacional del trabajo" (Giroux, 2004, p. 109).

Para finalizar, cabe mencionar la propuesta de la enseñanza como política cultural del educador y etnógrafo Peter McLaren (1995), en tanto no se puede concebir una educación sin una carga ideológica determinada, evidenciada por medio del currículum y de la práctica pedagógica que transforman y ordenan el texto, el espacio y el tiempo; a través de la distinción de Freire (1987), de opresores y oprimidos, no solo es necesario que estos últimos descubran su opresión para comenzar a plantearse una praxis liberadora, sino que la escuela, así como los diversos espacios donde los sujetos circularán, se puedan configurar como territorios de contestación (McLaren, 1995).

La comprensión de las trayectorias educativo-laborales de los egresados de la EMTP implica tener en consideración el cruce entre ideología, educación y cultura, pues la reproducción sociocultural que se percibe en el sistema no es para un momento particular en la historia de vida de los sujetos, sino que los cataloga y condiciona para su futuro, por lo que se entiende la educación desde una perspectiva diacrónica.

## 2. La trayectoria social como recurso epistemológico

Los usos de las trayectorias para explicar fenómenos sociales surgen desde la psicología social, donde Glen Elder (1994, 1998) ha sido uno de los mayores exponentes del paradigma del curso de vida, principalmente por su trabajo comparativo sobre las distintas trayectorias que tomaron niños, niñas y adolescentes que vivieron la Gran Depresión en Estados Unidos, y con el cual buscaba explicar el cambio social. Este paradigma da cuenta de cómo las vidas son socialmente organizadas en tiempos biológicos e históricos, y cómo el patrón social afecta la manera en que pensamos, sentimos y actuamos (Elder, 1998).

De esta forma, el autor distingue dos momentos claves en el curso de vida de un individuo: por una parte, se encuentran los procesos o experiencias de transición, donde se produce un cambio de estado a otro en la disposición social del individuo, y, por otro lado, las trayectorias sociales, que parten desde una transición, donde adquieren forma y significado, y son formadas por fuerzas históricas, ya sea de la familia, la educación o el trabajo, principalmente. Tomando esta última

acepción, se menciona que “todas las elecciones de vida dependen de las oportunidades y restricciones de la estructura social y la cultura” (Elder, 1998, p. 2), dejando en claro que los sujetos no poseen un campo de acción lo suficientemente libre y amplio como para construir sus propias experiencias, y que sólo se explican con las constricciones sociales y culturales contingentes.

Desde un enfoque sociológico, Aaron Pallas (2003) continúa refiriéndose a los condicionantes de los sujetos cuando indica que “los antecedentes sociales influyen en las transiciones educativas y ocupacionales, tanto por estructurar las elecciones que los individuos hacen, como por formar las estructuras en que los individuos pueden elegir” (p. 168); no obstante, complementa la teoría al referirse que los roles sociales, entendidos como el conjunto de expectativas de comportamiento asociados a una determinada posición en la estructura social, ya sea en la familia, el trabajo, la educación, etc., también influyen en la construcción de las trayectorias sociales, puesto que son dinámicos, reversibles y renovables. En este aspecto, Pallas enfatiza que tanto roles como instituciones sociales están entrelazados de maneras complejas, y los estudios de trayectorias deben considerar esta relación.

Ambos enfoques, si bien describen y representan lo que se podría entender y aplicar como trayectoria social, no responden satisfactoriamente al análisis que se quiere realizar sobre el desarrollo de las estrategias que generan los egresados de EMTP respecto a sus trayectorias educativo-laborales. La ausencia de la agencia individual hace cuestionable las posibilidades de subvertir la realidad social y personal, así como limita a los sujetos a no ser capaces de transformar y dialogar con la estructura social.

Respecto a este punto de inflexión, el antropólogo chileno Leandro Sepúlveda (2010) destaca que las trayectorias sociales se encuentran en una tensión epistémica entre la agencia individual y los condicionantes estructurales, pues “el capital cultural y social disponible se transforma en un elemento crítico que define los límites y posibilidades [...], distinguiendo las diferentes experiencias individuales de acuerdo a la condición de clase social” (p. 42). Esto daría mucho más valor a estudiar las trayectorias sociales, en cuanto las posibilidades explicativas sobre el cambio social a través de las vivencias de los sujetos en un periodo particular de tiempo. El uso político de las trayectorias sociales, en este sentido, aportaría a la reorientación de las políticas públicas y la intervención social, principalmente en la discusión sobre los modelos formativos vigentes en la educación secundaria y superior. Por otro lado, como señala el autor, al observar las trayectorias desde la condición de clase, es posible comenzar a cuestionar la estructura social desde las diferencias y similitudes de las distintas experiencias individuales y colectivas, aplicándose el mismo esquema para un enfoque desde el género.

Finalizando con la definición de trayectoria social, para Dávila y Ghiardo (2012, 2018) esta se relaciona con las posiciones que van ocupando los sujetos en la estructura social y en los diferentes hitos y momentos de sus cursos de vida, destacando las realidades materiales, institucionales y subjetivas en que son envueltas, que, a su vez, producen cambios en su condición (Dávila y Ghiardo, 2018); aunque la estructura no deja de cobrar relevancia para la comprensión del desarrollo de las

trayectorias personales, los sujetos son actores en la medida que pueden generar una reflexión sobre las posiciones y roles que ocupan, otorgando, a sus futuras elecciones, discursos subjetivos relacionados con cuestiones de clase y grupalidad (Dávila y Ghiardo, 2012). Al igual que Sepúlveda (2010), los autores también consideran que el espacio de las trayectorias es el cambio de la evaluación y reformulación de las políticas públicas, considerando que, si bien existe una dificultad conceptual y metodológica en su uso, pues hay una diferencia en trabajar desde y a través de ellas, los resultados que se pueden obtener del análisis de las trayectorias son útiles, pues logran “dar cuenta de la complejidad que imprime la segmentación social” (Dávila y Ghiardo, 2018, p. 30).

El estudio de las trayectorias sociales, que no puede ignorar una interdisciplinariedad en su desarrollo, se vuelve un campo atingente para analizar el desarrollo de las diferentes estrategias que toman los sujetos para resolver, integrar, modificar y planificar los distintos sucesos que ocurren en sus trayectos, tomas de decisión, necesidad de generar valoraciones y evaluaciones de sus prácticas, así como de críticas y nuevas formas de desarrollo. Un enfoque epistemológico que toma a las trayectorias sociales como posibilitadoras de dar cuenta de una diversidad de realidades relacionadas con los devenires de jóvenes sobre su paso por la EMTP, resulta apropiado y hasta necesario.

### 3. Las estrategias de acción

Como se señaló en un comienzo, las y los jóvenes participantes de esta investigación dieron a conocer sus diferentes experiencias relacionadas con la EMTP, las cuales se manifiestan, desde los objetivos planteados, como estrategias de acción; las cuales contemplan tomas de decisión y continuas evaluaciones sobre sus realidades.

Una estrategia se puede definir como el “cálculo de relaciones de fuerzas posibles desde un lugar propio” (De Certeau, 2000, p. 42), donde la espacialidad juega un papel importante al referirse a situaciones delimitadas y en las que los sujetos tienen plena autonomía sobre el acontecimiento. Los procesos de cálculo responden a un marco de relaciones mediadas por la cantidad de redes con otros agentes y entidades, es decir, a un contexto (Callon, 1998); de esta forma, el estudio de las trayectorias sociales no queda supeditado a una supuesta atomización de las diferentes experiencias, sino que proporciona las bases para generar un diálogo entre ellas y otras fuentes de información relacionadas, de forma situada.

Analizar las estrategias involucra referirse a que la elaboración de ellas se vincula con la capacidad cognitiva de respuesta a diferentes estímulos exteriores que poseen los sujetos, los cuales se procesan desde un esquema que pone en evidencia sus posibilidades de reflexividad (Casson, 1983). En este sentido, el ejercicio de cálculo implica una complejización en la elaboración de las estrategias, lo que se traduce en los tiempos de planificación y especialización de los capitales sociales, culturales, económicos y simbólicos (De Certeau, 2000), por lo que se puede desprender que la capacidad de reinención de las estrategias tiene relación con su propio proceso de producción, manifestándose como un proceso constantemente recíproco.

En términos instrumentales, la utilización de las estrategias de acción para el análisis de las trayectorias educativo-laborales permite conocer, desde una metodología dialógica, la manera en que los sujetos se proyectan hacia el futuro, actúan en el presente e interpretan sus experiencias anteriores. La propuesta de generar modelos de comprensión de las trayectorias se vincula estrechamente al desarrollo de las estrategias de acción que proponen y comentan las y los egresados, pues desde ahí es posible dejar de observar el caso a caso y empezar a generar códigos y esquemas que expliquen, en general y siempre perfectibles, tipologías de trayectorias.

## **Marco metodológico**

### **1. Tipo de enfoque**

Se recurre a una metodología de carácter cualitativo, pues esta permite acercarse discursiva y subjetivamente a las realidades de los sujetos, siendo posible conocer “a la sociedad como códigos que regulan la significación, que circulan o se comparten en redes intersubjetivas” (Canales, 2006, p. 19). En la misma línea, este trabajo se enmarca en el paradigma constructivista, pues el conocimiento que se busca distinguir responde a una serie de construcciones sociales y cognitivas que van haciendo comprensible la realidad (Guba y Lincoln, 2002).

Este enfoque ha sido utilizado por diferentes investigaciones en el campo del estudio de las trayectorias educativas y laborales en realidades juveniles contemporáneas (Bustos y Quintana, 2010; Corica y Otero, 2018; Sepúlveda, 2016; Sepúlveda y Valdebenito, 2019).

### **2. Herramientas metodológicas utilizadas**

Respondiendo al enfoque metodológico, se recurrió a la aplicación de entrevistas semiestructuradas, pues permiten relevar cierta autonomía al entrevistado en el momento de responder las preguntas (Gaínza, 2006). Esta directriz se fundamenta en el abordaje metodológico de las trayectorias sociales, siendo necesario destacar rasgos puntuales dentro de la vida de las personas, donde, epistemológicamente, se busca descubrir lo social a través de lo individual.

La pauta de entrevista se elaboró a partir de lo mencionado por Flick (2007) sobre la entrevista episódica. El objetivo de esta última apunta a la caracterización nítida de uno o varios sucesos concretos de la vida del entrevistado o entrevistada. Por otro lado, también se revisó la propuesta metodológica de la investigación sobre la vivencia de la confianza en la democracia por parte de jóvenes de Baeza et al. (2014). Esta fusión implicó, igualmente, desafíos en las primeras entrevistas producto de la calibración que cualquier instrumento cualitativo sufre con sus primeros usos, lo cual fue perfeccionándose posteriormente. Sin embargo, la apertura de determinadas preguntas, así como los énfasis del principio, en la mitad y al final de la entrevista fueron determinantes para dar una estructura clara a la narración.

Las entrevistas se llevaron a cabo entre los meses de septiembre y diciembre de 2019, y marzo de 2020, en distintos espacios, tanto públicos (cafeterías, plazas, universidades) como en algunas casas de las y los participantes. De la misma forma, hubo una entrevista que por motivos de la crisis sanitaria se tuvo que llevar a cabo de forma remota. La duración de las entrevistas fue entre 45 y 60 minutos.

### 3. Técnicas de análisis

Con los diferentes textos generados a partir de las transcripciones de las entrevistas, se decidió optar por un Análisis de Contenido, el cual “consiste en leer un corpus, fragmento por fragmento, para definir el contenido, y las categorías pueden ser construidas y mejoradas en el curso de la lectura del corpus textual” (Escalante, 2009, p. 64); este ejercicio metodológico se llevó a cabo con la utilización del software ATLAS.ti, codificando un total de 436 citas a través de 52 códigos diferentes.

La comprensión entre lo individual y lo social (o cómo reflexionar desde lo social a partir de lo individual) fue un desafío; no solo generar códigos para caracterizar la información, sino que generar las reflexiones necesarias para hacer dialogar cada uno de los textos, considerando las tensiones temporales existentes y las distintas significaciones que cada joven le otorgaba a sus trayectorias educativas y laborales.

### 4. Definición de la muestra

Durante la investigación se priorizó un muestreo de tipo no probabilístico, buscando un equilibrio entre dos variables que estructuraron la selección de los casos (Vivanco, 2006), a decir, el sexo y el tipo de establecimiento de egreso. Se priorizó tener igual cantidad de hombre y mujeres jóvenes, así como una similar representación de jóvenes que hayan egresado de liceos públicos y de colegios particulares subvencionados. En estudios similares, la condición de género y de clase han tenido relevancia en la comprensión de las distintas trayectorias que toman las personas jóvenes en situaciones parecidas (Bellei et al., 2016; Sevilla et al., 2019). De esta manera, se puede constituir una muestra diversa, que trabaje con diferentes miradas y represente la complejidad del fenómeno social estudiado (Hernández et al., 2014).

Sumado a dichas variables, la muestra quedó definida junto con las siguientes decisiones prácticas:

- Que las y los jóvenes participantes hayan egresado, por lo menos, hace un año de la EMTP. La dificultad de trabajar con las cohortes más recientes (2018 y 2019, dependiendo del momento del trabajo de campo) se reducía a que sus experiencias, desde un supuesto, no iban a estar dotadas de la lejanía temporal respecto a la EMTP que se buscaba en la investigación, al punto de poder comparar múltiples experiencias posteriores.

- Respecto a la ubicación del establecimiento de egreso, queda delimitado hacia áreas urbanas. La matrícula en liceos y colegios técnico-profesionales urbanos es bastante superior a diferencia de la matrícula en establecimientos rurales, 93,9% vs. 6,1%, respectivamente (Ministerio de Educación, 2019); lo que supone una mayor posibilidad de encontrar estudiantes que egresaron de establecimientos urbanos.
- La obtención del título de técnico en nivel medio no fue requisito para seleccionar a las y los participantes. El problema y los objetivos de la investigación no apuntan hacia comparar las experiencias con y sin la posesión del respectivo título.

De esta manera, con un total de 10 participantes quedó establecida la muestra, caracterizados de la siguiente manera:

<b>Tabla N°1: Caracterización de la muestra</b>					
Código	Edad	Sexo	Establecimiento	Comuna	Especialidad
Mujer, 22 años, Contabilidad	22	Mujer	Particular Subvencionado	Ñuñoa	Contabilidad
Mujer, 24 años, Gráfica	24	Mujer	Particular Subvencionado	San Miguel	Diseño Gráfico
Mujer, 21 años, Gastronomía	21	Mujer	Liceo Público	Pucón	Gastronomía
Mujer, 23 años, Gastronomía	23	Mujer	Particular Subvencionado	Ñuñoa	Gastronomía
Mujer, 24 años, Administración	24	Mujer	Liceo Público	Cabildo	Administración
Hombre, 22 años, Gastronomía	22	Hombre	Liceo Público	La Florida	Gastronomía
Hombre, 25 años, Administración	25	Hombre	Liceo Público	Pirque	Administración
Hombre, 21 años, Contabilidad	21	Hombre	Particular Subvencionado	Puente Alto	Contabilidad
Hombre, 20 años, Edificación	20	Hombre	Particular Subvencionado	Santiago	Edificación
Hombre, 20 años, Gastronomía	20	Hombre	Liceo Público	Pucón	Gastronomía

Fuente: Elaboración propia.

La participación de jóvenes de otras regiones posibilitó una lectura exploratoria más allá de la capital.

## Resultados

“Había otro Liceo igual, que era científico-humanista, que igual postulé, pero no quedé, y en el técnico me pedían sólo una entrevista, entonces fue como “ya, si me encanta esta idea de las áreas”, cachai, lo técnico en sí, puede ser una posibilidad más, así que la tomé, y a mi familia, bueno, a mi familia, en ese año cuando tomé esa decisión, igual estaba en un proceso de quiebre y me apoyó” (Mujer, 21 años, Gastronomía).

Los cursos que han tomado las trayectorias de las y los jóvenes al salir de la EMTP son tan diversos como sus posicionamientos al respecto de las situaciones que van emergiendo, desde algunos que responden plenamente a sus aspiraciones previas, hasta otros que han tenido que modificarlas en su totalidad por diversos factores situacionales, institucionales (familiares, experiencia educativa), económicos, entre otros. A pesar de contar con importantes puntos de encuentro, los posicionamientos y las trayectorias se pueden observar ligadas a regulaciones temporales particulares, como la inserción al mundo laboral o el ingreso a la educación superior.

El diálogo que los mismos jóvenes producen desde la triada temporal pasado-presente-futuro resulta relevante para la comprensión de sus proyectos de vida, la reflexión sobre la toma de decisiones y las valoraciones de estas mismas, pues en ella se evidencian estructuras de tiempo, principalmente lineales, que reflejan las relaciones de poder estructural e institucional que los van rodeando (Vargas, 2007).

### 1. El primer año de egreso

Dentro de las y los jóvenes entrevistados y entrevistadas se encuentra la historia de “Hombre, 20 años, Edificación”, que antes de egresar de la EMTP ya tenía decidido que quería continuar en el área de la construcción. Durante su paso por la especialidad fue orientado constantemente de las diferentes ramas que tenía para desarrollarse profesionalmente en el futuro, por lo que tenía la confianza y seguridad que el campo al cual se iba a adentrar le gustaría. Por otra parte, se encuentran los casos de “Mujer, 21 años, Gastronomía” y “Hombre, 20 años, Gastronomía”, quienes estudiaron en el mismo liceo público, uno de los mejores en el área, pero sus intereses para el futuro egreso eran muy diferentes. Ella no quería proseguir estudios relacionados con el mundo de la cocina, sino que buscaba una carrera, como ella denomina, “humanista”; no obstante, estaba consciente que la especialidad cursada le permitiría optar también a algún trabajo relativamente estable para ayudar a costear sus estudios fuera de su ciudad. Por el contrario, el joven de 20 años siempre había querido continuar estudios superiores en gastronomía, por lo que su paso por la EMTP lo percibía como fundamental para ir adquiriendo conocimientos que más adelante los profundizaría.

En la diversidad de experiencias existen diferencias respecto a las carreras que querían estudiar o los trabajos que les habría gustado desempeñar, siendo necesario una comparación cualitativa entre las aspiraciones previas al egreso y lo que efectivamente ocurrió. Dichas situaciones se pueden observar en la siguiente tabla:

<b>Tabla N°2: Contraste aspiraciones y primer año de egreso</b>		
<b>Caso</b>	<b>Aspiraciones</b>	<b>Primer año de egreso</b>
Mujer, 22 años, Contabilidad	Ingresar a la carrera de Contador Auditor en la Escuela de Contadores Auditores de Santiago (IP), en modalidad vespertino. Trabajar en la especialidad.	Ingresar a la carrera de Auditoría en DUOC UC (IP), en modalidad diurna. No trabaja.
Mujer, 24 años, Gráfica	No espera estudiar. Trabajar en el área Gráfica.	No estudia. Comenzó a trabajar en una empresa de la industria gráfica.
Mujer, 21 años, Gastronomía	Ingresar a la carrera de Psicología en la Universidad de Chile. Trabajar de tiempo parcial en la especialidad.	Ingresar a la carrera e institución esperada. Trabaja de tiempo parcial en la especialidad.
Mujer, 23 años, Gastronomía	Ingresar a la carrera de Kinesiología en la Universidad SEK. Trabajar en la especialidad.	Ingresar a la carrera e institución esperada. Trabaja de forma parcial en las cocinas del Hospital del Trabajador (ACHS).
Mujer, 23 años, Administración	Ingresar a la carrera de Antropología en la Universidad de Chile. No espera trabajar.	Ingresar a la carrera e institución esperada. No trabaja.
Hombre, 22 años, Gastronomía	Ingresar a la carrera universitaria de Pedagogía en Educación Física. Trabajar en la especialidad.	No ingresa a ninguna carrera de Educación Superior. Trabaja en la especialidad.
Hombre, 25 años, Administración	Ingresar a la carrera de Enfermería en la Universidad Finis Terrae. No espera trabajar.	Ingresar a la carrera e institución esperada. No trabaja.
Hombre, 21 años, Contabilidad	Ingresar a la carrera de Contador Auditor en la Universidad de Chile. Trabajar en la especialidad.	Ingresar a la carrera e institución esperada. Trabaja de forma parcial en la especialidad.
Hombre, 20 años, Edificación	Ingresar a la carrera de Técnico en Construcción en DUOC UC (CFT), modalidad diurna. No espera trabajar.	Ingresar a la carrera, institución y modalidad esperada. Trabaja de reponedor.
Hombre, 20 años, Gastronomía	Ingresar a la carrera de Administración Gastronómica Internacional en INACAP (IP). No espera trabajar.	Ingresar a la carrera e institución esperada. No trabaja.

Fuente: Elaboración propia.

Particularmente, son dos casos que las aspiraciones relacionadas con el ámbito educativo se ven alteradas. El proyecto de “Mujer, 22 años, Contabilidad” cambia de dirección al conocer los resultados de los beneficios estudiantiles estatales, obteniendo la gratuidad. Esto le permite ingresar a la misma carrera en otra institución y en modalidad diurna, pues antes pensaba estudiar de forma vespertina para poder trabajar, lo que finalmente desistió al poder dedicar tiempo completo a sus estudios superiores:

“Me asignaron la Gratuidad, mi mamá no me creía, entonces fuimos al DUOC de Plaza Vespucio y, onda, era el último cupo de Auditoría y quedé, y me dijeron “no paga na’, no paga matrícula”, nada po, y yo con mi mamá, mi mamá ya me tenía matriculada en el ECA [Escuela de Contadores Auditores] po hueón y yo así “¿qué hacemos?”. Y en el ECA eran igual casi doscientas lucas mensuales, entonces mi mamá igual iba a pagar eso, y a mí igual me daba cosa, porque en ese sentido, es plata que, es plata que igual afecta al bolsillo de tus papás po” (Mujer, 22 años, Contabilidad).

En el proyecto de “Hombre, 22 años, Gastronomía”, también se encuentra una realidad diferente respecto a sus aspiraciones, las cuales tenían que ver con ingresar a la carrera de pedagogía en educación física a través de un convenio entre su liceo y una determinada universidad que impartía la carrera, lo cual le permitía ingresar por medio de una beca deportiva, dado que él participaba en la selección de básquetbol de su establecimiento y era un jugador destacado. Sin embargo, por cuestiones burocráticas tuvo que desistir de la posibilidad de estudiar ese año:

“Cuando yo salí de 4º Medio me iba a inscribir en la universidad, pero nadie pudo ser mi aval [...]. Me daban beca deportiva, entonces lo que yo decía era como “ya, voy, me dieron la beca deportiva, todo, pero igual necesitaba un aval”. Nadie pudo, nadie pudo, me quedé sin matrícula. Con la beca, con todo. Por el NEM, el puntaje de la PSU y la beca deportiva me quedaba en 20 lucas, que era nada en comparación con otras carreras po, pero nadie pudo ser mi aval por temas de tiempo” (Hombre, 22 años, Gastronomía).

Respecto a las aspiraciones laborales, tanto el deseo de trabajar al año siguiente del egreso, como el no hacerlo, generalmente se cumplen.

La rearticulación de los proyectos y el éxito del cumplimiento de las aspiraciones van configurando el inicio de la trayectoria de las y los egresados de EMTP. Este primer año es observado de una forma distinta entre quienes ingresaron a carreras diferentes del área de su especialidad técnica, a quienes comenzaron estudios en carreras afines. Quienes se alejaron de su especialidad en el ámbito académico, lo observan como un año difícil, de ajuste y resistencia:

“Ahí yo vi hartito la diferencia, yo ahí me asusté hartito po, porque yo veía a mis compañeros que llegaron y que llegaron súper preparados, como cosas de

Ciencias, no sé po, química, física, los moles, molaridad, yo, así como que estaban hablando chino pa' mi po, entonces igual ahí me asusté un poco" (Hombre, 25 años, Administración).

"Yo al principio tampoco me la pude, o sea, tuve problemas en, me acuerdo en mi primer grupo de trabajo, porque yo no sabía hacer un trabajo, o sea, realmente no lo sabía; yo lo pienso ahora, pero no tenía idea de cómo hacer un trabajo, cachai, y obviamente ellas tuvieron que suplir todo lo que yo no pude hacer, cachai, fue un tema po" (Mujer, 21 años, Gastronomía).

"Tú cachai que entrando de un técnico-profesional acá a la universidad, una universidad tan exigente como ésta, nada da abasto realmente, porque nada te preparó po, nada te dice que vai a tener que dormir menos, porque en realidad leís súper lento, no leís en inglés, tenís que estar traduciendo las cosas, gastai el doble de tiempo, es como súper dispar po. Ponte tú, lo veía con mis compañeros, no podía alcanzar su nivel, aunque quisiera" (Mujer, 24 años, Administración).

Mientras quienes accedieron a carreras similares de su área, encontraron algunas ventajas frente a sus compañeros y compañeras, principalmente por tener una base teórica y práctica de los contenidos que, aunque sea básica e introductoria, les permitió una experiencia no tan difícil ni angustiante como otros casos:

"Ahí desarrollabai una ventaja, por ejemplo, cuando pasábamos los ramos, partíamos con los ramos introductorios como de contabilidad o de la carrera, yo tenía, por así decirlo, una ventaja que los demás no poseían" (Hombre, 21 años, Contabilidad).

"Hay compañeros que se han metido, o sea, han entrado al DUOC sin saber nada, y uno igual tiene más nivel en conocimiento que otro" (Hombre, 20 años, Edificación).

"Pasa que mis compañeros, al no tener, por ejemplo, base, base me refiero que tú saliste de un colegio técnico y tienes el conocimiento, y la experiencia de la contabilidad, ellos quedan, así como mal. Por ejemplo, una compañera, yo me acuerdo que estaba estresada porque entró, era de un colegio humanista, entró a contabilidad y quedó, así como "es que no sé", y yo le explicaba, le explicábamos, me decía "es que no, es que no me calza, es que no sé, es que a dónde lo encuentro, en dónde lo leo". A veces las cosas no se leen, porque no hay como una justificación o una explicación lógica. Pero eso, al no tener ellos una buena base en ese sentido, no han podido como progresar, y he tenido compañeras que, por estudiar en colegios humanistas, han tenido que repetir años anteriores o no han pasado, y así" (Mujer, 22 años, Contabilidad).

La diferencia emergente se relaciona principalmente con la formación de origen de las y los estudiantes. La distinción de las modalidades técnico-profesional y científico-humanista parece ser muy notoria al momento de analizar las perspectivas de estudiantes en determinados tipos de carrera. Esto tiene su corolario con la intencionalidad político-pedagógica de la EMTP, que, si bien no limita su elección futura sobre ingresar a un IP o CFT (así como la modalidad CH tampoco limita que los estudiantes opten exclusivamente por la vía universitaria), les entrega condiciones particulares para proseguir con carreras del tipo técnico-profesional.

La inserción laboral durante el primer año no resulta tan alejada de lo que ellos y ellas esperaban, principalmente porque la práctica profesional los acercó previamente al mundo del trabajo y, aparte, en ningún caso hubo alguna experiencia ajena o difícil sobre el ejercicio laboral, independiente si fuera, o no, relacionado con la especialidad técnica. Sin embargo, la relevancia de la inserción laboral temprana recae en generar algún tipo de ingreso, tanto para el uso personal como la inversión en algún proyecto individual o familiar.

## 2. La linealidad en la configuración de las trayectorias

La situación del egreso es multidimensional, pues abarca un periodo de tiempo extenso y espacios diversos. Sin embargo, el lugar desde donde enuncian su trayectoria, desde donde es descrita y evaluada, es delimitada por subjetividades que responden a un contexto situacional específico que se inserta en el momento vital de cada joven. Este contexto está sostenido, espacial y temporalmente, por la configuración de las aspiraciones y proyectos de vida.

En cada trayectoria analizada hay una tendencia a configurar un proyecto y, por ende, narrar la historia desde una fórmula precisa, ya sea desde el ámbito laboral o educativo, manifestándose una comprensión lineal horizontal del pasado, presente y futuro, que responde a la capacidad de individuación de los sujetos (Douglas, 1992).

*“Como te digo, mi carrera es de banco, cachai, yo estoy estudiando en un instituto bancario. Entonces a nosotros, una vez que nos titulen, nos mandan a trabajar a un banco, y en el banco, hay diferentes bancos po, te cobra, te dan el 100%, el 90% te cubre el banco para sacar tu casa, por ser solamente trabajador. En cambio, la gente que no trabaja en el banco, le financian solamente el 80% de la casa, entonces, yo estuve averiguando y sé, más o menos, que el Santander me cubre el 100% al ser trabajador de ahí. Entonces igual estoy (...), mañana empiezo a trabajar, empezar a ahorrar plata po, para poder tener, aunque sea una base, pa’ poder sacar la casa po, pedir el crédito hipotecario y comprarme la casa” (Mujer, 23 años, Gastronomía).*

La relación entre las linealidades no llega a ser conflictiva entre las trayectorias, pues en los relatos queda claro cuál es la que marca la dirección en las aspiraciones y proyectos. Lo

interesante es revelar cómo son las relaciones de negociación entre los distintos ámbitos que transitan las y los jóvenes.

### Linealidad educativa

La linealidad educativa se entiende como la configuración de un proyecto que prioriza una realización de estudios superiores por sobre la estabilidad laboral, pero no excluyendo el mundo del trabajo, pues dentro de las trayectorias que siguen esta linealidad, se encuentran jóvenes que están un trabajo constante; sin embargo, sacar la carrera es la motivación que moviliza las decisiones. La permanencia y estabilidad en una misma carrera, independiente si existe algún cambio de institución educativa, marca la linealidad, tal y como se grafica en la siguiente figura:

**Figura N°1: Linealidad educativa**

Primer año de egreso		Años*
Mujer, 21 años, Gastronomía	Psicología (UCH)	4
Mujer, 22 años, Contabilidad	Auditoría (DuocUC)	3
Mujer, 24 años, Administración	Antropología (UCH)	7
Hombre, 25 años, Administración	Enfermería (UFT)	7
Hombre, 21 años, Contabilidad	Contador Auditor (UCH)   Contador Auditor (UDP)	3
Hombre, 20 años, Edificación	Técnico en Construcción (DuocUC)   Ingeniería en Construcción (DuocUC)	3
Hombre, 20 años, Gastronomía	Administración Gastronómica Internacional (INACAP)	3

Notas. Caso "Hombre, 21 años, Contabilidad": cambio de universidad y modalidad (de diurno a vespertino), misma carrera.  
 Caso "Hombre, 20 años, Edificación": cambio de tipo de carrera, desde un CFT a un IP, y modalidad (de diurno a vespertino).  
 \*Años a la fecha de la entrevista  
 Fuente: Elaboración propia.

La posesión de alguna beca o sistema de financiamiento, como la gratuidad, condiciona que la educación sea un ámbito prioritario:

“Yo desde los 12 años trabajo en los veranos, en palta, cortando paltas trabajaba, ya no. Y con eso yo como que hice un poco de plata, y como que igual mi mamá tenía algunos ahorros, o sea, ahorró de muy chica pensando que yo podía estudiar

alguna vez, así como por si acaso, por si las moscas, y pagamos la matrícula con eso y me salieron todas las becas. Tenía beca pal arancel, pa' cubrir la parte del arancel que faltaba, beca de viaje, beca de fotocopia, de todo, yo no pagué na', de hecho, yo estaba en el Hogar [universitario], vivía en el Hogar, entonces pagaba 60 mil pesos, cachai, y ese era mi único gasto, eso lo cubría con la Presidente de la República o cosas así po, tenía como becas para todo" (Mujer, 24 años, Administración).

"Por el momento no tenía la necesidad, porque, una, tenía, o sea, tenía becas para estudiar, no estudiaba gratis pero igual mis papás tenían que pagar una diferencia, porque tenía beca y crédito y aun así tenía que pagar un resto. Y también tenía la beca Presidente de la República, que esa te da como plata, como efectivo para ti po, entonces ahí te dan, no sé po, en el colegio te dan como 20 mil pesos y ahora en la universidad dan como 55, por ahí" (Hombre, 25 años, Administración).

Otro elemento importante para el sostenimiento de la linealidad educativa es por medio de la misma justificación de los proyectos personales, que tienen a la adquisición del título profesional como una marca indispensable para el logro:

"El administrativo también te permite ya poder iniciar tú solo con un emprendimiento [...], este, los dos últimos años ya te enseñan lo que es administración, cómo abrir un local y lo que tiene que llevar sobre el rubro de la gastronomía" (Hombre, 20 años, Gastronomía).

"No voy a ejercer como auditor [...] obtener el título de auditor es un paso dentro de una escalera que necesito todavía [...] entonces, como no me gusta mucho la auditoría, me gusta más lo que es temas contables, temas como de inversiones, apuntaba hacia otro lado. Entonces necesitaba el título de auditor para poder desarrollar un magíster en el tema de finanzas, cachai, y poder trabajar en lo que me llama la atención y lo que apunto, que es trabajar en inversiones, corredor de bolsa" (Hombre, 21 años, Contabilidad).

Los trabajos que realizan pueden tener alguna relación con la especialidad que estudiaron en su liceo o colegio, y en caso de que esto exista, es porque también buscan obtener experiencia en el rubro, como "Hombre, 21 años, Contabilidad", que menciona lo importante que es tener un buen currículum, o porque al tener el título técnico de nivel medio les permite acceder a trabajos más específicos, como "Mujer, 22 años, Gastronomía" en la cita anterior.

De esta manera, la relación que construyen estos jóvenes con el mundo del trabajo es, generalmente, esporádica y flexible, siendo la autonomía financiera su única finalidad, pues ninguno necesita trabajar para estudiar y, quienes lo hacen, es para no depender de terceros, principalmente de sus padres.

Los proyectos personales que circulan entre las y los jóvenes que adscriben a este tipo de linealidad, se caracterizan porque la relación que tienen con su pasado, presente y futuro tiende a ser secuencial, es decir, reconocen su pasado, viven el presente y están proyectando un futuro real y tangible, el que se materializará desde el ejercicio actual de determinadas decisiones y disposiciones, como el terminar la carrera en los plazos pertinentes, generar, si es posible, algún tipo de ahorro, cimentar redes de apoyo para la futura inserción laboral y profesional. La diferencia principal con la linealidad laboral radica en su concepción sobre el trabajo y como este se articula con los proyectos de vida, al punto de dejar en un segundo plano la profesionalización a través de la educación superior.

### Linealidad laboral

Este otro curso de las trayectorias analizadas se presenta en tres casos principalmente (ver Figura N°2), en los cuales la permanencia en el mundo del trabajo es mucho más necesaria que la dedicación a una carrera profesional; aunque el interés por comenzar estudios superiores se encuentra presente, existen presiones estructurales que hacen aplazar su ingreso.

**Figura N°2: Linealidad laboral**

Primer año de egreso					Años*
Mujer, 24 años, Gráfica	Empresa Industria Gráfica		Sucursal Teletrak		7
Mujer, 23 años, Contabilidad	Hospital del Trabajador	Hotel Sheraton	Hotel Hilton	Carrera Actual	6
Hombre, 22 años, Gastronomía	Local de comida	Clínica FALP	Paris Cencosud	Imprenta	4

Notas. Caso "Mujer, 24 años, Gráfica": periodo de 2 meses de cesantía y búsqueda laboral entre ambas experiencias laborales. Caso "Mujer, 23 años, Contabilidad": periodo de 1 año de cesantía y búsqueda laboral, antes del inicio de la carrera actual. Caso "Hombre, 22 años, Gastronomía": periodo de un año de trabajos esporádicos, antes del trabajo actual. \*Años a la fecha de la entrevista  
Fuente: Elaboración Propia.

Dentro de las condiciones de sostenimiento de esta linealidad, se encuentran proyectos de vida compartidos entre cada joven y sus respectivas parejas, donde existe la presencia de hijos e hijas, entre otras características (ver Tabla N°3). Estas particularidades implican que exista una proyección ligada a la conformación de una familia, que vista sistémicamente, la cual coincide con

la producción de una economía doméstica, de relaciones de dependencia de unos miembros sobre otros. De esta manera, la estabilidad laboral, y, por ende, económica entre estos jóvenes, es uno de sus principales articuladores en sus proyectos de vida. Esto también responde no sólo a exigencias del momento vivido, sino que a una determinada condición de clase que les imposibilita, por ejemplo, llevar a cabo estudios superiores de forma paralela, sumado a que no cuentan con las suficientes redes de apoyo para una crianza extendida o una solvencia económica mayor, que les permita concebir la posibilidad de iniciar alguna carrera.

**Tabla N°3: Caracterización de casos linealidad laboral**

Caso	Vivienda	Hijos/as	Formalización
Mujer, 24 años, Gráfica.	Casa propia.	Sí, una.	No, sólo conviviendo.
Mujer, 23 años, Gastronomía.	Allegados casa familia del esposo.	No, pero existe el proyecto.	Sí, matrimonio civil.
Hombre, 22 años, Gastronomía.	Casa propia.	Sí, una.	Sí, matrimonio civil.

Fuente: Elaboración propia.

Los casos de maternidad y paternidad presentados se muestran como procesos de cambio en los proyectos y autodefiniciones de vida de cada joven, lo que se expresa en nuevas prioridades, límites y posibilidades:

- Hombre, 22 años, Gastronomía: El tema laboral, me hizo centrarme.
- Investigador: ¿En qué sentido?
- Hombre, 22 años, Gastronomía: Porque ya no me podía dar el lujo de estar saltando de pega en pega, y tenía que buscarme algo fijo.
- Investigador: Claro.
- Hombre, 22 años, Gastronomía: Para darle estabilidad a mi hija, entonces, en ese sentido me centré, y también po, que es como lo mejor que le puede pasar a uno, no sé po, llegar cansado de la pega y verla a ella, no sé po, con su "hola" y que sale corriendo a darme un abrazo.
- Mujer, 24 años, Gráfica: Ha sido un impedimento, entre comillas, un impedimento mi hija para estudiar, porque tampoco he podido hacer lo mismo que mis compañeros, que, no sé, te tiraban una prueba y podíai llegar a tu casa a estudiar al tiro, no po, yo no podía, tenía que esperar que se quedara dormida y ahí hasta las 4 de la mañana, estudiando, y después levantarse a las 6 e ir al colegio [...] Pero eso es lo que pienso, quiero estudiar, quiero independizarme y vivir, después, de la cosmetología, de la estética [...] mi hija era pequeña, no lo sé, pero será po, ahora mi hija está un poco más grande, puedo dejarla un poco más tiempo sola.

Una de las principales particularidades de quienes están en esta linealidad, es el caso de "Mujer, 23 años, Gastronomía", que se podría entender como en tensión con la linealidad educativa, pues en su primer año de egresada inició estudios superiores que no se extendieron más allá de ese año; posteriormente intentó cursar dos carreras técnicas, a la par de trabajos estables en la especialidad que cursó, pero alcanzó a estar un semestre en una y un mes en la otra. En la actualidad cursa estudios superiores junto con trabajos esporádicos. Si bien se puede entender como una doble linealidad, el ámbito que marca las pautas de acción y decisión es la estabilidad laboral, que tiene como correlato el sostenimiento del proyecto de vida en pareja que está construyendo.

La relación que estos jóvenes establecen con su pasado, presente y futuro, es de forma sincrónica, principalmente tomando la relación de estos dos últimos como realidades que se van actualizando momento a momento, pues tienen que pensar en responder tanto las exigencias del presente, como lo puede ser la crianza de sus hijos e hijas, la vulnerabilidad socioeconómica, las pocas redes de apoyo, mejor de lo que hicieron en el pasado, y estar constantemente evocando el futuro como realidad posible y tangible a medida que se concreten metas compartidas juntos con sus parejas.

## Conclusiones

*“Entonces, no sé po, podría haber un liceo, si fuera toda la educación como pública, cachai, podrían haber liceos con especialidades, pero eso no implicaría que los que entren sean personas de bajos recursos, sino que cualquier persona, de cualquier clase social podría entrar, cachai. Como porque le gusta la cuestión po, pero no necesariamente porque tiene que tener, como nosotros, un as bajo la manga, por si te quedai sin trabajo o sin poder estudiar” (Mujer, 24 años, Administración).*

Los estudios sobre juventudes en Chile abarcan diversos tipos de enfoque teóricos y metodológicos, que resultan beneficiosos para poder comprender de una forma integral a las juventudes contemporáneas. El enfoque de trayectorias sociales permite aproximarse a las personas desde sus historias de vida, sus decisiones, sus procesos de cambio y reinención. La presente investigación persistió en la búsqueda de comprender cómo las y los jóvenes egresados de la educación media técnico-profesional conciben sus trayectorias, evalúan sus decisiones y significan los diversos espacios y personas con las que han interactuado, principalmente en el ámbito laboral y educativo. Las juventudes presentan y experimentan sus trayectorias de múltiples formas, sus posiciones respecto a las distintas situaciones que transitan, las que se pueden ver influenciadas, presionadas o condicionadas por elementos externos, principalmente la familia y la escuela.

El momento presente, desde el cual cada joven fue entrevistado o entrevistada, resulta particularmente relevante, pues es desde ahí donde más diferencias entre las trayectorias aparecen; algunos terminando sus estudios superiores, otros viendo cómo van escalando positivamente en cuanto a los empleos que pueden acceder, también quienes van concretando proyectos como de la casa propia y la independencia de sus familias, entre muchos otros más. De esta manera, es plausible seguir caracterizando, también de forma exploratoria, este momento presente a través de nuevos posicionamientos sobre cómo se van gestando los proyectos a futuro.

Es posible, y metodológicamente necesario, concebir al enfoque de trayectorias sociales como interdisciplinario. Esta línea de investigación otorga insumos para la elaboración de investigaciones aplicadas, por ejemplo, al mundo educativo y laboral, pues permite conocer las significaciones y procesos de decisión que sustentan la enmarcación de variados sistemas culturales y sociales. Muchas y muchos se pueden ver reflejados en los sentires y acciones que toman otros y otras,

siendo un ejercicio necesario para nuestro propio autoconocimiento. Observar los acontecimientos, como el ingreso al mundo del trabajo y el inicio de estudios superiores, desde un enfoque de trayectorias, permite ampliar el conocimiento sobre cómo las personas jóvenes se posicionan frente a la sociedad en su conjunto, como agentes de cambio.

## Bibliografía

- Baeza, J., Flores, L., y Sandoval, M. (2014). Construcción y deconstrucción de la confianza en jóvenes chilenos. Desafíos a la cohesión social y a la democracia. Ediciones UCSH.
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 325-345. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100019>
- Bellei, C., Canales, M., Orellana, V., y Contreras, M. (2016). Elección de escuela en sectores populares: Estado, mercado e integración social. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 31(2), 91-110.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo Veintiuno Editores.
- Bucarey, A., y Urzúa, S. (2013). El retorno económico de la Educación Media Técnico Profesional en Chile. *Estudios Públicos*, 129, 1-48. <https://www.estudiospublicos.cl/index.php/cep/article/view/282>
- Bustos, N., y Quintana, J. (2010). Los jóvenes y la educación para el trabajo: trayectorias de egresados de liceos técnico-profesionales. *Diversia. Educación y Sociedad*, 2, 45-70. <http://www.cidpa.cl/?p=314>
- Callon, M. (1998). The embeddedness of economic markets in economics. En M. Callon (Ed.), *The laws of the markets* (pp. 11-68). Backwell Publishers.
- Canales, M. (2006). Presentación. En M. Canales (Ed.), *Metodologías de investigación social: introducción a los oficios* (pp. 11-30). LOM Ediciones.
- Canales, M., Bellei, C., y Orellana, V. (2016). ¿Por qué elegir una escuela privada subvencionada? Sectores medios emergentes y elección de escuela en un sistema de mercado. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 89-109. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400005>
- Casson, R. (1983). Schemata in cognitive anthropology. *Annual Review of Anthropology*, 12, 429-462. <https://www.jstor.org/stable/2155655>
- Corica, A., y Otero, A. (2018). Transiciones juveniles: un análisis sobre el vínculo educación y trabajo de jóvenes egresados de la educación obligatoria argentina. *Ultima Década*, 26(48), 133-168. <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/56255>
- Dávila, O., y Ghiardo, F. (2012). Transiciones a la vida adulta: generaciones y cambio social en Chile. *Ultima Década*, 20(37), 69-83. <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/56114>
- Dávila, O., y Ghiardo, F. (2018). Trayectorias sociales como enfoque para analizar juventudes. *Ultima Década*, 26(50), 23-39. <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/53843>
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana.
- Douglas, M. (1992). *Risk and blame. Essays in cultural theory*. Routledge.

- Elder, G. (1994). Time, human agency, and social change: perspectives on the life course. *Social Psychology Quarterly*, 57(1), 4-15. <https://doi.org/10.2307/2786971>
- Elder, G. (1998). The life course as developmental theory. *Child Development*, 69, 1-12. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06128.x>
- Escalante, G. (2009). Perspectivas en el análisis cualitativo. *Theoria*, 18(2), 55-67. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29917006005>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Freire, P. (1987). *Pedagogía do oprimido*. Paz e Terra.
- Gaínza, A. (2006). La entrevista en profundidad individual. En M. Canales (Ed.), *Metodologías de investigación social: introducción a los oficios* (pp. 219-263). LOM Ediciones.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y Resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición*. Siglo Veintiuno Editores.
- Guba, E., y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman y J. Haro (Eds.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). Colegio de Sonora.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Education.
- Larrañaga, G, Cabezas, G., y Dussailant, F. (2013). Informe completo del estudio de la Educación Técnico Profesional. Área de Reducción de la Pobreza y la Desigualdad, PNUD Chile.
- Larrañaga, G, Cabezas, G., y Dussailant, F. (2014). Trayectorias educacionales e inserción laboral en la Enseñanza Media Técnico Profesional. *Estudios Públicos*, 134, 7-58.
- McLaren, P. (1995). La escuela como un performance ritual. *Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Siglo Veintiuno Editores.
- Ministerio de Educación. (2019). *Estadísticas de la educación 2018*. Publicación diciembre 2019. Centro de Estudios MINEDUC.
- Ministerio de Educación. (2020). *Resumen estadístico de la educación 2019*. Centro de Estudios MINEDUC.
- Pallas, A. (2003). Educational transitions, trajectories, and pathways. En J. Mortimer y M. Shanahan (Eds.), *Handbook of the Life Course* (pp. 165-184). Kluwer Academic Publishers.
- Revista Docencia. (2007). Un primer acercamiento a la relegada Enseñanza Media Técnico Profesional. *Docencia*, (32), 32-43.
- Sepúlveda, L. (2010). Las trayectorias de vida y el análisis de curso de vida como fuentes de conocimiento y orientación de políticas públicas. *Revista Perspectivas*, (21), 27-53. <http://ediciones.ucsh.cl/index.php/Perspectivas/article/view/436/386>
- Sepúlveda, L. (2016). Trayectorias educativo-laborales de jóvenes estudiantes de Educación Técnica en Chile ¿Tiene sentido un sistema de formación para el trabajo en la educación secundaria? *Revista Páginas de Educación*, 9(2), 49-84. <https://doi.org/10.22235/pe.v9i2.1297>
- Sepúlveda, L., Sevilla, M. P., y Valdebenito, M. J. (2020). Educación Media Técnico Profesional: Cien años de marginalidad en las políticas educativas. En A. Falabella y J. García-Huidobro (Eds.), *A 100 años de la ley de*

educación primaria obligatoria: La educación chilena en el pasado, presente y futuro (pp. 217-234). Facultad de Educación - Universidad Alberto Hurtado.

Sepúlveda, L., Ugalde, P., y Campos, F. (2009). Estado y perspectivas de la enseñanza media técnico profesional en Chile: un estudio sobre las orientaciones estratégicas predominantes en los actores. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación MINEDUC.

Sepúlveda, L., y Valdebenito, M. J. (2014). Aspiraciones y proyectos de futuro de estudiantes de enseñanza técnico-profesional. *Polis*, (38). <http://journals.openedition.org/polis/10269>

Sepúlveda, L., y Valdebenito, M. J. (2019). ¿Estudiar para trabajar? Transición educativa-laboral de los egresados de la Educación Técnico Profesional en Chile. *Psicoperspectivas*, 18(3), 1-44. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue3-fulltext-1661>

Sevilla, M. P. (2014). La educación técnica en Chile y Estados Unidos desde una perspectiva histórica y comparada. *Calidad en la Educación*, (40), 298-317. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n40.73>

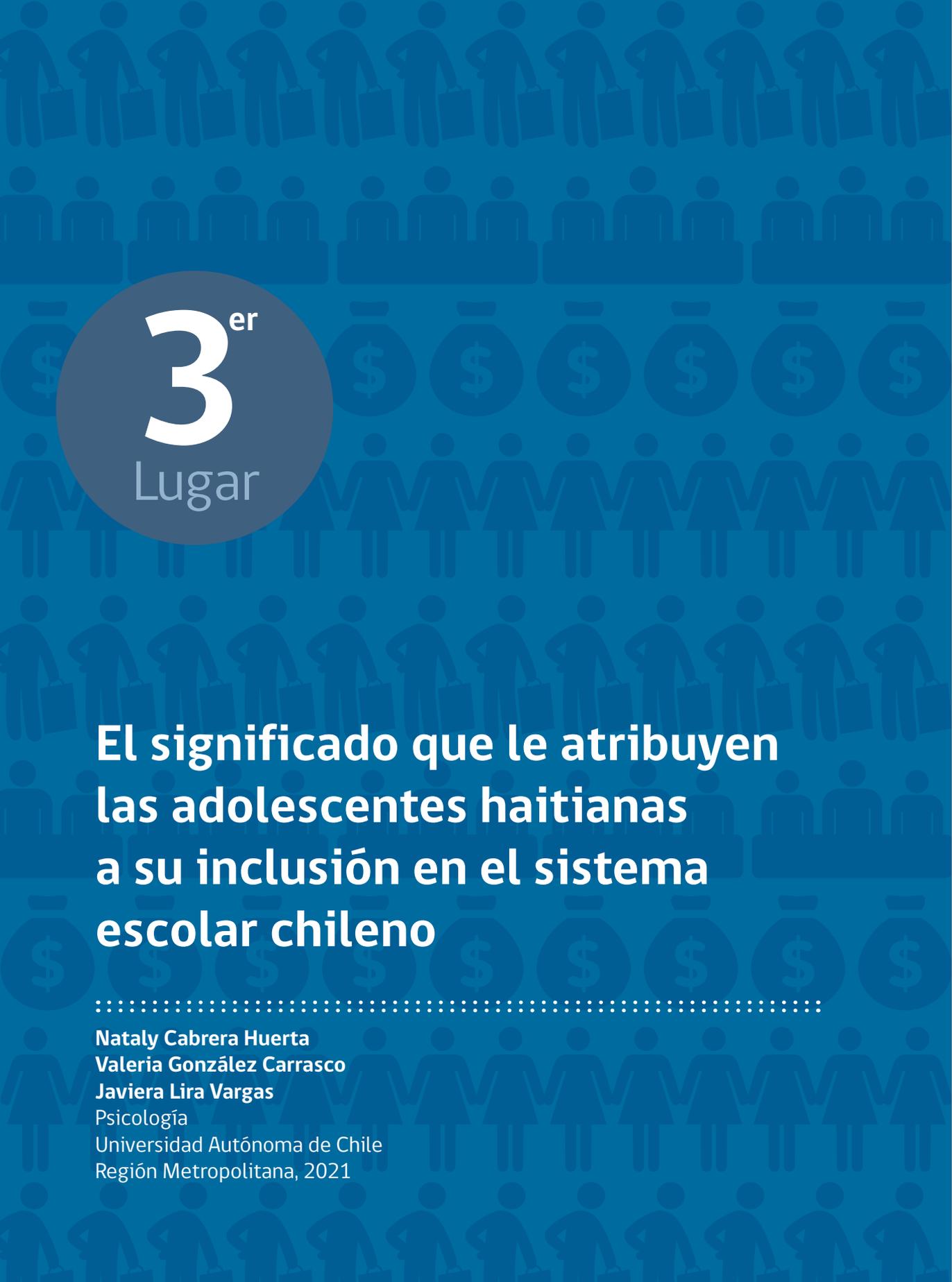
Sevilla, M. P., Farías, M., y Weintraub, M. (2014). Articulación de la Educación Técnico Profesional: una contribución para su comprensión y consideración desde la política pública. *Calidad en la Educación*, (41), 83-117. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n41.61>

Sevilla, M. P., y Sepúlveda, L. (2016). Selección en liceos polivalentes. Análisis de los mecanismos de adscripción de estudiantes a la modalidad científico-humanista o técnico-profesional. *Revista Estudios de Política Educativa*, (3), 74-105. <http://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/312>

Sevilla, M. P., Sepúlveda, L., y Valdebenito, M. J. (2019). Producción de diferencias de género en la educación media técnico profesional. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana*, 56(1), 1-17. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.4>

Vargas, G. (2007). Tiempo y poder: la antropología del tiempo. *Nueva Antropología*, 20(67), 41-64. <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/nueva-antropologia/article/view/15899/14220>

Vivanco, M. (2006). Diseño de muestras en investigación social. En M. Canales (Ed.), *Metodologías de investigación social*. Introducción a los oficios (pp. 141-167). LOM Ediciones.



**3<sup>er</sup>**

Lugar

# El significado que le atribuyen las adolescentes haitianas a su inclusión en el sistema escolar chileno



**Nataly Cabrera Huerta**

**Valeria González Carrasco**

**Javiera Lira Vargas**

Psicología

Universidad Autónoma de Chile

Región Metropolitana, 2021

## Síntesis

La presente investigación tiene como objetivo explorar en la significación que las estudiantes haitianas le atribuyen a su proceso de inclusión al sistema escolar chileno. Chile ha pasado a ser uno de los países con mayor movimiento migratorio, aumentando a su vez el número de estudiantes haitianas en las aulas educativas, pero ¿qué significado le atribuyen al proceso de inclusión las adolescentes haitianas insertas en el sistema escolar chileno?. Para llevar a cabo esta investigación, se utilizó un enfoque cualitativo, de tipo descriptivo no experimental y de corte transaccional, desde una epistemología constructivista. Con una muestra de dos centros educativos de la Región Metropolitana, en las comunas de Santiago Centro y San Miguel, se seleccionó un total de ocho alumnas de nacionalidad haitiana a quienes se le aplicó la entrevista en profundidad. El proceso de inclusión de las estudiantes haitianas en el sistema escolar chileno tiene diversas falencias, en cuanto a lo curricular, estrategias educativas, herramientas profesionales, discriminación de sus pares, entre otros; lo que posiblemente afectaría la construcción de su identidad, ya que se enfrentan a dos procesos complejos: adolescencia y migración. Finalmente, se destaca que el proceso de inclusión es escasamente relevante para los establecimientos educacionales del país, considerando componentes como el desconocimiento del lenguaje, por ejemplo, lo cual perjudica las interacciones en el contexto educativo. Por lo tanto, se debe prestar total atención a avanzar como sociedad en una educación intercultural, la cual elimine las barreras de acceso y permanencia en la educación, permitiendo una inclusión educativa que favorezca a la población migrante haitiana.

**Palabras claves:** sistema escolar chileno, procesos de exclusión e inclusión escolar, migración, educación intercultural, integración escolar, identidad, significación.

## Introducción

En Chile en el año 2019, según datos obtenidos del último informe técnico realizado por el Instituto Nacional de Estadísticas [INE] y el Departamento de Extranjería y Migración [DEM] (2020), residen habitualmente un total de 1.492.522 personas extranjeras, de los cuales un 30,5% es proveniente de Venezuela, un 15,8% de Perú, un 12,5% de Haití, un 10,8% de Colombia y un 8,0% de Bolivia.

Del total de la población migrante residente en Chile en el año 2020, 178.060 niños, niñas y adolescentes se encuentran dentro del sistema escolar chileno, lo que evidencia la necesidad de analizar este nuevo contexto educacional. De acuerdo con el Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC] (2018), los estudiantes migrantes constituyen una población que, por su situación migratoria, podrían no estar accediendo a los beneficios educativos en igualdad de condiciones en comparación al estudiantado nacional.

La presente investigación está enfocada en la población de adolescentes haitianas, debido a que atraviesan la adolescencia, y además, se encuentran viviendo el proceso de migración, provocando una posible inestabilidad y conflicto interno entre el descubrimiento de su identidad y el comportamiento que adoptan ante la sociedad a la cual migran.

La población haitiana tiene diversas barreras para la inclusión, siendo algunas de estas la barrera lingüística que entorpece la sociabilización, la exposición a prejuicios racial-cultural, institucional, educacional y climático, las cuales inciden en llegar a lograr una pertenencia social (Amode, et al., 2015).

Según Mondaca et al. (2018) las y los docentes perciben la inclusión de los migrantes como un necesario ajuste en el ámbito educativo formal, por lo cual, la comunidad escolar se preocupa por implementar estrategias y prácticas afines de la integración sociocultural de migrantes.

A diferencia con lo planteado anteriormente, Bustos y Gairín (2017) mencionan que en Chile existe limitada disposición a la interculturalidad, pero que son los mismos docentes quienes se niegan a la utilización de estrategias de adaptación académica para migrantes.

Por otro lado, en relación con la Ley N° 1094 de normativa migratoria vigente en Chile, es relevante resaltar que data del año 1975, y el reglamento que la acompaña es del año 1984.

Este contexto del país en torno a la integración, da cuenta que el marco jurídico no ha sido actualizado en relación con las actuales necesidades migratorias del país.

En torno al ámbito de la educación, en su legislación asegura el acceso de las y los estudiantes a la educación básica y media, lo que implica incluir a los niños, niñas y adolescentes migrantes independientemente de su condición migratoria. Sin embargo, las políticas educativas actuales se limitan a asegurar el acceso de niños, niñas y adolescentes migrantes a las escuelas, respecto de su proceso de inclusión.

Bajo este contexto, es que esta investigación busca explorar los significados de las adolescentes haitianas que están actualmente insertas en el sistema escolar chileno.

## **Pregunta(s) de investigación**

¿Qué significado le atribuyen al proceso de inclusión las adolescentes haitianas insertas en el sistema escolar chileno?

## **Objetivo general**

Explorar los significados que las estudiantes haitianas le atribuyen a su proceso de inclusión al

sistema escolar chileno.

## Objetivos específicos

- Indagar y describir cómo significan las estudiantes haitianas su relación con los pares, y cómo esto influye en su inclusión.
- Identificar y explicar cómo las estudiantes haitianas significan su inclusión en su proceso educativo, por parte de las y los docentes.
- Señalar y describir cómo las estudiantes haitianas perciben la forma en que el establecimiento las incluye y se vincula con ellas.

## Marco teórico

### 1. Migrantes en Chile

La Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2006, p. 38), se refiere al término migración como el “movimiento de población hacia el territorio de otro Estado, o dentro del mismo, que abarca todo movimiento de personas sea cual fuere su tamaño, su composición o sus causas; incluyendo migración de refugiados, personas desplazadas, personas desarraigadas y migrantes económicos” (OIM, 2006, p. 38).

El autor Tizón (1993, en Micolta, 2005), establece procesos hacia la migración de la siguiente manera:

Preparación: el migrante y/o la familia van tomando conciencia de las circunstancias en las que están viviendo; pueden ir valorando dolorosamente las limitaciones y los problemas que tienen en el lugar en que viven.

Acto migratorio: el migrante concibe el traslado sólo por un periodo de tiempo determinado. La convicción de que regresará tiene una función muy importante, ya que facilita tomar la decisión de partir.

Asentamiento: periodo que va desde que el sujeto llega al país receptor, hasta que logra resolver los problemas mínimos de subsistencia. Quien llega no pierde las costumbres y valores con los que vino, ya que acepta las nuevas, pero todavía no las hace suyas.

Integración: transcurso de apropiación e incorporación en la nueva cultura hasta sentirla como propia, a partir de la aceptación y el interés por la misma.

## **2. Políticas públicas y programas ministeriales de migrantes en la educación chilena**

Dentro de la Constitución Política de Chile de 1980 (Art 19, 10°), se garantiza el derecho a la educación a todas las personas que residen en nuestro territorio. Desde aquí es que el Estado debe garantizar y financiar un sistema gratuito de educación también destinado a la población migrante.

En 2009, se promulga la Ley N° 20.370 [LGE] (2009), en reemplazo de la Ley Orgánica Constitucional de Educación del 80', donde se reconoce la universalidad del derecho a la educación y permanencia, así también, el respeto a la diversidad y equidad en los proyectos educativos y el principio de la interculturalidad.

Cabe resaltar que en el año 2015 se promulgó la Ley de Inclusión Escolar N° 20.845 (2015), en la cual, se crea el Sistema de Admisión Escolar (SAE) centralizado, posibilitando a la familia de niñas y niños migrantes a que accedan a la educación sin dificultades producto de su condición migratoria.

En el año 2018, se crea la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022 (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2018), la cual buscaba garantizar el derecho a la educación e inclusión de estudiantes extranjeros en el sistema educacional, además de fortalecer la calidad educativa y respetar los principios de igualdad y no discriminación.

En los últimos años, con la creciente llegada de los migrantes al país, se observan los esfuerzos del Estado por implementar programas y leyes destinados a esta población en particular, sin embargo, la Ley de Extranjería vigente data del año 1975, lo cual es preocupante, puesto que el contexto que se vive hoy en el país es totalmente distinto a lo vivido en aquellos años; además, la ley solo se enfoca en los aspectos administrativos dejando fuera los derechos.

## **3. Sistema escolar**

En relación al sistema escolar chileno, este se encuentra regulado por la Constitución Política de la República de Chile (1980) y la Ley N° 20.370 (2009) que establece la LGE.

La LGE (2009) establece un sistema de educación de naturaleza mixta, donde incluye al sector público, y la propiedad educativa es de administración y responsabilidad del Estado; sin embargo, el sector privado puede encontrarse habilitado para recibir financiamiento compartido por parte del Estado y privadamente.

La presencia y aumento de personas extranjeras en Chile ha tenido también un efecto sobre el sistema escolar nacional en todos los niveles y dependencias administrativas. Estos cambios en la composición de la matrícula han llevado al MINEDUC a realizar modificaciones y adoptar políticas para lograr la inclusión del estudiantado nacido fuera de Chile, que hoy forma parte del sistema educativo nacional (MINEDUC, 2018).

#### 4. Educación intercultural en Chile: la inclusión del alumnado extranjero en el sistema escolar

Gripenberg y Lizarte (2012), realizan una comparación entre el sistema educativo chileno con el de Finlandia, el cual es catalogado por tener una de las educaciones con mayor éxito mundial. Se puede apreciar que la concepción de educación es diferente, desde la voluntariedad hacia el querer adquirir conocimiento. A su vez, mencionan que la educación a los migrantes en Finlandia tiene como primera variable centralizarse en brindar herramientas a estudiantes para aprender la lengua nativa.

Finalmente, mencionan que Finlandia ofrece educación en igualdad, por lo cual, se observa una brecha grande ante el sistema educativo chileno, puesto que no existen entidades diferentes de las cuales puedan verse desigualdad ante la entrega de conocimientos y potenciación de habilidades y aprendizajes.

#### 5. Exclusión escolar

Con respecto a la exclusión social, esta puede ocurrir desde que el sujeto nace, puesto que podría estar presente en condiciones de marginación, y así ser propenso a ésta. Esta condición va cambiando a lo largo de los años, tomando nuevos matices mientras el sujeto se inserta en el entorno social y económico (Castro, s.f.).

Como consecuencia, esta exclusión se puede transferir al contexto educativo, viéndose un obstáculo para él o la estudiante que no tiene derechos de ciudadano común. Otra de las dificultades que suelen enfrentar estudiantes procedentes de otros contextos o de otras culturas al momento de querer ingresar al sistema educativo, es la propia comunidad académica (Castro, s.f.).

#### 6. Inclusión escolar

Al referirnos al término de inclusión escolar, se debe entender la diversidad cultural. El MINEDUC (2005), demuestra la aproximación al trabajo de diversidad cultural con los estudiantes migrantes visibilizando y valorando las diferencias individuales, contemplando respuestas educativas de calidad para las y los estudiantes, facilitando la atención de la diversidad social y cultural, con el fin de reducir o minimizar las dificultades de aprendizaje que tienen su origen en una enseñanza que no considera las diferencias individuales.

Por su parte, la autora Echeita (2008) señala que la inclusión educativa se refiere a una aspiración en la cual todos y todas deben ser considerados de la misma forma. Sin embargo, no se puede desconocer que existen grupos que por sus características presentan mayores riesgos de vivir en forma efectiva ese ideal de inclusión. Sin embargo, no se puede considerar sólo como un ideal, dado

que supone componentes prácticos como el hecho de aspirar a “un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con la capacidad de cada estudiante” (pp. 9-18).

En definitiva, promover la inclusión educativa implica generar nuevas políticas, culturas y prácticas. Lo primero se refiere al conjunto de normas e instrumentos que regulan y organizan los sistemas educativos. Lo segundo implica reconocer los valores existentes a nivel de los centros educativos y los mecanismos de participación que aseguran el acceso de todos y todas tanto al currículum como a las distintas acciones educativas. Finalmente, las prácticas hacen referencia a la forma en que la escuela y sus diferentes actores reflejan tanto las políticas como las culturas inclusivas, para lograr la integración de la enseñanza y los apoyos para alcanzar el aprendizaje y superar las barreras que lo limitan (Ainscow, 2000).

## **7. Integración escolar**

Ainscow et al., (2006) mencionan que los conceptos de inclusión e integración generan confusiones, lo cual demuestra la importancia de clarificar los conceptos para entender su significado y poder avanzar en el desarrollo de acciones inclusivas. Ante esto, Rubio (2017) explica que la integración visualiza al sujeto como diferente, desadaptado, el cual se debe adaptar a un sistema homogéneo; por el contrario, la inclusión reconoce la diversidad, y es el sistema quien debe ser flexible y adaptarse a la amplia diversidad existente (Divito, 1998).

El concepto de integración en cuanto a los migrantes, es descrito por variados autores (Joppke y Morawska, 2003; Bauböck et al., 1996; Bauböck, 2005) como asimilación o inserción, en cuanto se transforman en nuevos miembros de la sociedad receptora. Castles (2000) al referirse a la asimilación, explica que la política busca incorporar a las migrantes a la sociedad mediante un proceso en el que se espera que ellos dejen sus características distintivas, como lo cultural, social y tipo lingüístico, para pasar a convertirse en personas indistinguibles dentro de la población mayoritaria.

Llevar la inclusión escolar al fenómeno migratorio, es entender que va más allá de la integración. Como se ha mencionado, este último mantiene relación con la adaptación de los estudiantes migrantes a los patrones establecidos en el sistema escolar chileno (Carrillo, 2014). En Chile, existen acciones enfocadas más en integración que en inclusión, puesto que la cultura escolar ha demostrado durante varios años ciertas lógicas asimilacionistas y un currículum nacionalista que niega los espacios de diversidad y aceptación de lo diferente (Joiko y Vásquez, 2016).

## **8. La inclusión de migrantes haitianos**

La población haitiana constituye en los últimos años uno de los principales colectivos migrantes de Chile.

Considerando lo mencionado por Romo, et al., (2020), la población migrante más vulnerable de Chile son los provenientes de Haití, puesto que se enfrentan a la barrera del idioma, y a esto se le añade la estigmatización de venir de un país pobre.

Los autores Poblete y Galaz (2017), aluden a que el migrante que viene con más "carga cultural" será al cual más se le dificulta el proceso de inclusión. Esta carga cultural en el caso de los haitianos hace alusión al idioma, lo cual se suma a que los establecimientos no cuentan con herramientas para responder a esta demanda. La barrera del idioma se considera como un factor elemental que impacta en sus relaciones con toda la comunidad educativa.

Los estudiantes haitianos en Chile se ven enfrentados a múltiples obstáculos para alcanzar una inclusión en la sociedad y en su contexto educativo, siendo el idioma la principal dificultad, puesto que es la base para la comunicación y sociabilización con todos los actores de la comunidad educativa.

## 9. Formación de la identidad en adolescentes migrantes

La adolescencia constituye una etapa de vida que toda persona debe transitar hacia la adultez, la cual ha sido altamente estudiada y definida por distintos autores. Erikson (1971) incorpora el concepto de crisis de identidad, el cual refiere a que el desarrollo del yo es caracterizado por la adquisición de la identidad dependiente de la cultura de referencia. El adolescente debe establecer un sentido de identidad personal y de esta manera evitará el peligro de la difusión del rol y la crisis de identidad.

Según Greco (2014), una de las consecuencias de la migración en los adolescentes guarda relación con el riesgo de sufrir una crisis de identidad. El proceso de migrar conlleva muchos cambios, uno de ellos es el dejar atrás a familia, amigos, cultura, paisaje, situación social y el contacto con el grupo étnico.

Los sujetos que migraron siendo adolescentes son quienes presentan mayor riesgo, puesto que el proceso de socialización está por ser completado y el aprendizaje de mecanismos culturales resulta difícil una vez pasada la infancia. Los sujetos que migraron en su etapa de niñez y ahora se encuentran en la adolescencia, también se ven afectados, pues son quienes probablemente fueron expuestos a situaciones de rechazo en una etapa de formación, pudiendo dificultar la adquisición de identidad estable y sólida (Greco, 2014).

## 10. Interculturalidad

Según la UNESCO (s/f) la interculturalidad se refiere a "la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y a la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, a través del diálogo y del respeto mutuo" (s/p).

La educación se encuentra en constante cambio, y para ir realizando adecuaciones los directores de cada centro educativo tienen una guía de orientación, como el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar de MINEDUC (2015). Este Marco cuenta con cinco dimensiones dentro de las cuales rescatamos el apartado llamado: Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar, siendo el objetivo promover de forma activa una convivencia escolar y un clima basado en relaciones de confianza, para lo cual impulsar interacciones positivas que aseguren la aceptación de los otros, independiente de sus características socioculturales, es abordado desde la integración hacia la interculturalidad.

Asimismo, la docencia tiene como material orientador el Marco para la Buena Enseñanza del MINEDUC (2008), el cual es un material de apoyo que posee cuatro dimensiones relevantes. Dentro de estas dimensiones rescataremos el dominio A: preparación para la enseñanza, el cual expresa que “No se puede enseñar lo que no se sabe” (p. 16). Al igual que el dominio C: enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, que expresa: “Los profesores saben que los estudiantes no aprenderán los contenidos si no cuentan con la información necesaria, o si no están motivados” (p. 27).

Así, en estos dos dominios mencionados, ¿cómo pueden los migrantes, sin tener conocimiento de la lengua o un ritmo de aprendizaje diferente a otros estudiantes, poder adquirir educación integral e inclusiva? Es un cambio que se debe potenciar aprovechando la riqueza de la interculturalidad de las y los migrantes, como la de nuestro país, y así ir articulando una educación interculturalmente enriquecedora.

## **11. Significación**

Para profundizar en el concepto de significado, primeramente, se debe señalar la importancia de las vivencias del sujeto en el mundo, el cual está determinado por su biografía. A través de las vivencias, cada sujeto desarrolla su propia comprensión de los objetos, eventos o situaciones en el mundo (Schütz, 1932; Guidano, 1987; DeGrandpre, 2000).

Bruner (2002, en Vergara y Sepúlveda, 2011, p. 27), plantea lo siguiente: “es la cultura y no la biología, la que moldea la vida y la mente humana, la que confiere significado a la acción situando sus estados intencionales subyacentes en un sistema interpretativo”. Desde esta mirada la significación es creada mediante la interacción social, en la cual se instalan las bases que posibilitan a los sujetos sus propias formas de interpretación y vivencia (Vergara y Sepúlveda, 2011, p. 27).

En definitiva, las y los adolescentes migrantes en su búsqueda de identidad tienden a dar múltiples significaciones al tipo de vida que les ha tocado, considerando cambios drásticos como por ejemplo el tipo de idioma que algunos deben cambiar, como el caso de los haitianos en Chile.

La significación dependerá de cada adolescente en particular, de cómo está percibiendo el mundo y quienes les rodean. Además, deben enfrentarse a la crisis de identidad versus la confusión del

rol, según lo mencionado por Erik Erickson y su teoría psicosocial, adoptarán los valores que vivirán para esta formación de identidad (Duskin et al., 2009).

## Marco metodológico

### 1. Enfoque de investigación

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo. Lo que caracteriza este enfoque es que proporciona profundidad a los datos, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente, detalles y experiencias únicas (Baptista et al., 1994).

Esta investigación explora la significancia y riqueza interpretativa de las adolescentes haitianas insertas en el sistema escolar en establecimientos de administración delegada del país, indagando así, cómo significan su realidad en cuanto a tal proceso, profundizando en las variables que inciden dentro de un proceso académico en el sistema educativo chileno.

### 2. Tipo de investigación

Al ser de tipo descriptivo, pretende recoger información sobre las variables y percepciones de los participantes; su objetivo no es relacionarla sino evidenciarlas (Baptista et al., 1994).

Al utilizar este tipo de investigación, se muestran las dimensiones del proceso de inclusión que vivencian las estudiantes haitianas y cómo significan tal proceso en un establecimiento de administración delegada del sistema educativo del país.

### 3. Diseño de investigación

Esta investigación es no experimental de corte transaccional. Lo primero se entiende como la observación de situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente por el investigador (Kerlinger y Pedhazur, 1979). Por otro lado, es transaccional debido que se recolectan datos en un solo momento y en un tiempo único (Baptista et al., 1994).

Por otro lado, se utiliza la base de la epistemología constructivista, pues esta busca enfocarse en los significados de las y los participantes de la investigación (Hernandez Sampieri, Fernández & Baptista, 2014). La estudiante trae consigo una biografía que le permite entregarle de manera particular un significado al proceso de inclusión que está viviendo en su escuela. A través de adentrarse en la realidad de cada estudiante haitiana es que se pretende comprender la interpretación que ésta le entrega a sus experiencias de vida escolar, específicamente, en cómo esta percibe su proceso de inclusión.

## 4. Participantes

Las participantes de esta investigación fueron 8 adolescentes estudiantes migrantes haitianas que llevan más de un año insertas en el sistema escolar chileno, y que actualmente cursan enseñanza media. Dichas estudiantes pertenecen al liceo comercial Instituto Superior de Comercio de Chile, ex. A 99 de la Región Metropolitana de la comuna San Miguel, y al Liceo Polivalente A N° 28, Emilia Toro de Balmaceda de la comuna de Santiago Centro de la Región Metropolitana.

La elección de estos establecimientos se realizó de manera intencionada y voluntaria.

Se consideran como criterios de inclusión: ser migrante haitiana, rango etario de 13 a 20 años, 1 año o más inserta en el sistema escolar chileno y estar cursando enseñanza media. Como criterios de exclusión: nivel cognitivo que no permita profundizar en la comunicación; apoderado o apoderada que no acepta participar y lo menciona en el consentimiento informado; dificultad de expresión (fonoaudiológica) y que no tenga buen acceso a internet.

La importancia de enfocarse en tal población es porque corresponden a estudiantes haitianas que, por su edad, se encuentran en la etapa de adolescencia; además, el considerar que se encuentren insertos más de un año en el sistema escolar chileno permite obtener información de estudiantes que han vivenciado su proceso de inclusión, lo cual es el foco de la investigación.

Al ser estudiantes haitianas, considerando la brecha del idioma, es por lo cual se utilizó la ayuda de un traductor que permitió mantener una comunicación fluida con las estudiantes.

**Tabla N°1: Características de las entrevistadas**

Entrevistada	Género	Edad	Años estudiando en Chile	Lugar de estudios
Entrevistada 1 (E1)	Femenino	15 años	3 años o más	Liceo INSUCO
Entrevistada 2 (E2)	Femenino	16 años	3 años o más	Liceo INSUCO
Entrevistada 3 (E3)	Femenino	19 años	3 años o más	Liceo Emilia Toro de Balmaceda
Entrevistada 4 (E4)	Femenino	16 años	3 años o más	Liceo INSUCO
Entrevistada 5 (E5)	Femenino	16 años	3 años o más	Liceo INSUCO
Entrevistada 6 (E6)	Femenino	18 años	3 años o más	Liceo Emilia Toro de Balmaceda
Entrevistada 7 (E7)	Femenino	16 años	3 años o más	Liceo INSUCO
Entrevistada 8 (E8)	Femenino	16 años	3 años o más	Liceo Emilia Toro de Balmaceda

## 5. Instrumento y técnica de recolección de datos

La técnica que se utilizó fue la entrevista en profundidad. Desde el punto de vista cualitativo, la entrevista en profundidad es una técnica para obtener información mediante una conversación profesional poco estructurada, con la intencionalidad de adentrarse en la vida del otro y las definiciones que esa persona aplica a sus experiencias (Robles, 2011). En el caso de las estudiantes haitianas, se abordó su realidad dando énfasis a que cada estudiante mantiene una definición particular a cada experiencia vivida dentro del ámbito escolar, por lo cual, se obtiene información de diversas miradas a un mismo proceso.

El instrumento utilizado es la pauta de preguntas de la entrevista en profundidad, el cual fue validado por dos docentes académicos pertenecientes a la Universidad Autónoma de Chile. La pauta consta de 19 preguntas, las cuales fueron desarrolladas de acuerdo con los objetivos específicos de la investigación. Ante esto último, se desarrollaron cinco preguntas en torno al primer objetivo específico; en cuanto al segundo objetivo específico se desarrollaron seis, y finalmente, frente al tercer objetivo específico se desarrollaron ocho preguntas.

Para favorecer la comunicación con las estudiantes haitianas que no manejan el idioma español en su totalidad, se utilizó la ayuda de una persona haitiana que se desenvuelve en los dos idiomas; esto con el fin de que las preguntas de la pauta fueran comprendidas en su totalidad y la brecha del idioma no fuera un impedimento para llevar a cabo la investigación de manera eficiente.

Desde un comienzo, en la investigación se tenía la intención de utilizar la técnica de focus group, la cual hubiera permitido reunir a las estudiantes haitianas para conversar en profundidad sobre temas de interés de la investigación, analizar la interacción entre las participantes y cómo estas construyen grupalmente sus significados (Baptista et al., 1994); sin embargo, se decide descartar la técnica por el contexto de pandemia que se vive en el país y a nivel mundial.

## 6. Plan de análisis

En esta investigación se empleó la técnica de análisis de contenido de categorías emergentes. Entendiendo que la significación que le atribuyen las adolescentes haitianas a su proceso de inclusión es un tema escasamente estudiado en Chile, es que se determina utilizar dichas categorías puesto que surgen en el proceso mismo de la investigación (Cisterna, 2007); de esta manera, se realizó el levantamiento de categorías que se extraen de los objetivos específicos de la investigación.

El análisis de contenido se enfoca en la comunicación escrita, oral y visual. Se puede percibir del texto (entrevista transcrita) el contenido manifiesto -la representación del sentido que el autor pretende comunicar- y percibir lo latente -refiere al sentido oculto que el autor pretende transmitir-. El contenido que es leído e interpretado adecuadamente abre las puertas al conocimiento de diversos aspectos y fenómenos de la vida social (Andréu Abela, 2001).

El procedimiento del análisis de contenido se realizó en tres etapas. La primera involucra una lectura profunda de la información y definir las unidades de análisis asociadas a los objetivos de este estudio.

Unidad muestral: la entrevista en profundidad que se realizó a las participantes.

Unidad de registro: temas, palabras, frases y las preguntas abiertas de la pauta de preguntas.

En la segunda etapa se llevó a cabo la codificación y categorización. La primera consta de la división del cuerpo de los textos en unidades de significado, agrupando todo contenido que parezca tener relación hasta haber clasificado todo el material disponible. Luego comienza la etapa de categorización, donde el contenido previamente codificado se ordena y clasifica de modo definitivo. Este proceso de categorizar y subcategorizar se emplea a través del uso de matrices de análisis. Finalmente, la tercera etapa es de interpretar el contenido a través de la integración final de los hallazgos.

## Resultados

De los resultados obtenidos por medio de las entrevistas en profundidad, surgieron 9 categorías: discriminación por color de piel, minimización de la discriminación, apoyo académico de los docentes, discriminación de los docentes, flexibilidad académica, propuestas que permitan la inclusión, exclusión académica, la barrera del idioma y acciones que realiza el establecimiento para incluir a las alumnas.

A continuación, se exponen en detalle cada una de las categorías vinculadas a los objetivos específicos. Cada cita está vinculada a las respuestas de las entrevistadas, por ejemplo, E1 corresponde a la entrevistada N°1.

Tabla N°2: Categoría I		
Objetivo	Categorías	Citas
Indagar y describir cómo significan las haitianas su relación con los pares y cómo esto influye en su inclusión.	Discriminación por color de piel	<p><i>E2: (...) No es que me decían "negra culia", así -se ríe- (...) Cuando estaba en séptimo o octavo, algo así (...)</i></p> <p><i>E3: (...) en básica, como en los séptimos por ahí (...) como que yo no, no fui a la dirección diciendo que "no, ese chico me estaba haciendo bullying diciendo vete a tu país haitiana, negra culia", todo eso (...) sí, hay muchos liceos, colegios que hay otros compañeros que se burlan de ella o ellos, como que lo discriminan por la piel o digan "que tu país es pobre o vete a tu país".</i></p> <p><i>E5: (...) Antes sentía más discriminación en el otro colegio anterior, pero en este que estoy ahora, no. Es que me decían cómo, "ay que eri negra, eri fea", y cosas así (...)</i></p> <p><i>E8: Bullying no, discriminación sí. Pero no le tomo mucha importancia, en verdad no es contra mí, sino contra mi color de piel. Pero no es que sea contra mí, sino contra otros amigos que eran haitianos, le decían cosas feas y se ponían a pelear (...)</i></p>

Esta primera categoría mantiene relación con la discriminación que sufren las alumnas haitianas que se insertan en el sistema escolar chileno. Se evidencia, a través del relato entregado por las entrevistadas, una tendencia de discriminación de parte de sus compañeros y compañeras, la cual es realizada en rechazo hacia el color de piel y que frecuentemente se observa en la educación básica, según el relato de las estudiantes.

También, se evidencia en el diálogo de las entrevistadas la autodenominación de personalidad tímida, por lo cual, se infiere que esto influye en la interacción con sus pares al integrarse al curso y ser la única estudiante de nacionalidad haitiana. Ante esto último, en los años que estas estudiantes se integraron al sistema educativo chileno, se presentaba poca diversidad de nacionalidades dentro del centro educativo, lo cual podría permitir la discriminación hacia los rasgos físicos de las estudiantes, desconociendo las diversas culturas por parte de sus pares. Se infiere la poca preparación del establecimiento educativo a la inclusión de las estudiantes haitianas y de acciones que favorezcan la educación intercultural, siendo las y los estudiantes quienes desconocen las diversas culturas, posiblemente presentando un prejuicio ante estudiantes provenientes de otro país.

**Tabla N°3: Categoría II**

Objetivo	Categorías	Citas
Indagar y describir cómo significan las estudiantes haitianas su relación con los pares y cómo esto influye en su inclusión.	Minimización de la discriminación	<p>E2: (...) había un niño nuevo que se portaba mal y era como racista (...) o sea, sí, pero no fue tan grave el caso porque, o sea a él lo expulsaron porque molestaba a casi todas las niñas, lo tuvieron que sacar del colegio (...)</p> <p>E3: (...) en básica, como en los séptimos por ahí, pero no era para tanto, el chico, bueno, era como un burlones. Por eso, yo no lo tomaba en cuenta. Nada, como que yo no, no fui a la dirección (...)</p> <p>E8: Bullying no, discriminación sí. Pero no le tomo mucha importancia, en verdad no es contra mí, sino contra mi color de piel (...)</p>

Esta segunda categoría se refiere a la minimización que realizan las entrevistadas ante la discriminación sufrida por sus pares. Mediante las respuestas entregadas por las estudiantes, se puede evidenciar que estas no le toman la real relevancia a la situación, minimizando este tipo de discriminación sufrida, e incluso, no dan aviso a su contexto educacional ni familiar. Se infiere que esto último puede ocurrir por la falta de dominio del idioma, por la carencia de confianza hacia las y los docentes y directivos, o para evitar generar mayor preocupación a su contexto familiar, puesto que vienen migrando de su país natal a un sistema desconocido, lo cual no les permite desarrollarse con normalidad ni interactuar con sus pares.

Tabla N°4: Categoría III		
Objetivo	Categorías	Citas
Identificar y explicar cómo las estudiantes haitianas significan su inclusión en su proceso educativo, por parte de los docentes.	Apoyo académico de los docentes	<p>E3: (...) Hay dos profesores que me apoyaron mucho, fue en la básica, la tía Ilma que me ayudó mucho, me tuvo mucha paciencia por leer, leer libros (...) me daban la oportunidad para hacer la tarea para otro día, como si yo no entendía, venían los profesores y ellos me lo explicaban (...)</p> <p>E4: (...) pudieron entenderme y explicarme las cosas paso a paso y más cuando estaba en básica, la primera vez que entré a un colegio aquí en Chile.</p> <p>E6: (...) Cuando yo no entiendo una cosa, ellos me explican me apoyan, ellos me explican y si yo comprender yo decir "sí, comprender" (...) si yo no comprendo, digo "no entiendo". En el colegio antiguo me lo traducían en creole.</p> <p>E7: (...) es que se preocupan mucho, ¿sabes?, porque yo tenía un problema con un computador y no podría hacer clases y mi profe me ayudaba mucho, me decían que fuera al liceo a buscar guías y a veces cuando, por ejemplo, no podía conectarme, la profesora de matemáticas me llamaba por WhatsApp, por videollamada, me explicaba las clases y eso.</p>

Esta tercera categoría refiere al apoyo académico percibido por las alumnas haitianas de parte de sus docentes, tanto en la enseñanza básica como en la media, significando las acciones que estos realizan como una preocupación en su proceso de aprendizaje.

Mediante el relato de las entrevistadas se reconoce diversas acciones que llevan a cabo las y los docentes para incluir a las alumnas haitianas, tales como brindarles orientaciones personalizadas, explicando en reiteradas ocasiones contenido que no comprenden, mayor plazo y oportunidades para entregar las tareas y traduciendo en creole cuando estas no manejan el idioma español en su totalidad. En contexto de pandemia, las estrategias empleadas por la docencia son mayor comunicación y preocupación, utilizando canales directos de comunicación como WhatsApp, Mails, videollamadas, entre otras.

Tabla N°5: Categoría IV		
Objetivo	Categorías	Citas
Identificar y explicar cómo las estudiantes haitianas significan su inclusión en su proceso educativo, por parte de los docentes.	Discriminación de los docentes	<p>E6: Los profesores son muy racistas (...) Si tu no entiendes en las clases, ellos no van a ayudar, no van a decir nada, no te ayudarán (...) Cuando una persona no entiende una cosa el profesor les explican sólo a los chilenos, pero si otra nacionalidad no entiende uff.... ellos te gritan, se enojan, por eso dejé el colegio (...) en el colegio en el primero que estuve, solo yo era haitiana en las clases, cuando llegué los profesores me dicen que "párate para hacer presentación", yo me paré y me dice "vas a decir tu nombre", pero yo nunca, cada colegio tiene su ley, yo le dije mi nombre y ellos me dicen "ya siéntate, ya dijiste tu nombre". Me sentí muy mal, se lo conté a mi familia, me sacaron del colegio (...)</p> <p>E7: (...) cuando yo repetí en el Hannover por algunas notas, que yo no entendía algunas cosas, o sea, no sé si fue discriminación o así es el profe, me dijo que "no, que no es mi problema, no prestaste atención", o sea, el profe no explica bien, digamos. Yo le preguntaba y me decía "ahí está el libro, ahí está el libro" (...) el profesor era super pesado, conmigo más que nada, a veces, era un profesor super pesado y cuando yo le decía que yo no entendía algo, a él no le importaba, jay noj, "que yo ya lo expliqué" y que etc. "que no prestaste atención" (...)</p> <p>E8: (...) cuando recién llegué, no les entendía nada, ellos trataban de mostrarme, pero como que para mí elegían más a los chilenos, después fui entendiendo que eran así.</p>

Esta cuarta categoría aborda la discriminación que han recibido las estudiantes haitianas por parte de sus docentes en la enseñanza básica y media, perjudicando su proceso de inclusión y de adaptación escolar, a través de actitudes excluyentes.

Mediante el diálogo de las entrevistadas, se infiere la ausencia de estrategias por parte de la docencia para atender la diversidad e inclusión educativa, traduciendo esta acción como una exclusión que segrega a las estudiantes haitianas diferenciándolas de los demás estudiantes por su nacionalidad, y que favorece a las y los estudiantes chilenos, generando en ellas un sentimiento de rechazo y de inferioridad al momento de incluirse al sistema escolar chileno.

Tabla N°6: Categoría V		
Objetivo	Categorías	Citas
Señalar y describir cómo las estudiantes haitianas perciben la forma en que el establecimiento las incluye y se vincula con ellas.	Flexibilidad académica	<p>E1: (...) en mi país -Susurra- estudiábamos mucho, nos llenaban la cabeza de cosas, acá es menor la exigencia.</p> <p>E3: (...) estudiar en Haití es más difícil que aquí en Chile, aquí en Chile es más fácil estudiar, en Haití hay que, bueno, hay que pagar y comprar muchos libros y aquí en Chile te lo dan gratis para decirlo. (...) En Haití la familia tiene que trabajar y si tienen 5 hijos tienen que pagar el colegio pa' 5 hijos cada mes y si no pagaban, el hijo no iba al colegio y aún sigue pasando eso (...)</p> <p>E7: (...) es que allá las cosas eran como más individual, ¿sabes?, y explicaban mejor algunas cosas y si, o sea por ejemplo allá, si tu no quieres aprendes, o sea, si tú quieres aprendes, pero sino no, pero acá es como más, allá es más estricto digamos, allá tienes que hacer las cosas sí o sí, pero acá uno encuentra más la libertad de no hacerlas (...) allá uno es más independiente pero acá uno siempre está acostumbrado a que el profe les dé como una oportunidad y etc. entonces uno como que se va aprovechando, digamos (...)</p> <p>E8: (...) Allá hay mucha presión, si no te sacas la nota que tus padres quieren ya, ya la castigan, pero aquí no, te dan una segunda oportunidad (...) nosotras las haitianas estamos acostumbradas a más presión y ver a los chilenos acostumbrados a hacerlo o no, es como raro (...)</p>

Esta quinta categoría refiere a la percepción que mantienen las alumnas ante la educación de Haití y la de Chile, existiendo una gran diferencia en la flexibilidad de la educación impartida en el sistema escolar chileno: las alumnas perciben la educación de Haití más exigente. Las estudiantes haitianas hacen alusión a la flexibilidad académica del sistema escolar chileno, lo que se evidencia a través de las y los docentes, quienes acceden a brindar mayores oportunidades a estudiantes migrantes, y mayor libertad para realizar los trabajos, lo que se traduce como menor presión y exigencia para las estudiantes, y a su vez, se vuelven costumbre las segundas oportunidades. Tal como lo menciona la entrevistada 7: "(...) uno siempre está acostumbrado a que el profe les dé como una oportunidad y etc. entonces uno como que se va aprovechando (...)".

Ante esta categoría, se destaca la accesibilidad de la educación en Chile, incorporando a las alumnas haitianas al sistema educativo chileno sin contar con RUT, brindándoles el DNI para que una vez llegando al país, se incorporen al sistema escolar respetando el derecho a la educación.

Tabla N°7: Categoría VI

Objetivo	Categorías	Citas
<p>Señalar y describir cómo las estudiantes haitianas perciben la forma en que el establecimiento las incluye y se vincula con ellas.</p>	<p>Propuestas que permitan la inclusión</p>	<p>E4: Dar charlas, -se va la señal- estar en un grupo de haitianas y chilenas y conversar sobre las cosas que nos gustan y lo que no nos gusta (...) en conocernos y conocer nuestras culturas (...) una bienvenida, como una fiestita por decirlo así, de modo de bienvenida, saludando a todas las alumnas del liceo dedicando cosas (...)</p> <p>E5: (...) si hubiesen hablado antes con los compañeros, creo que eso faltó. Prepararlos para decirle que hay nuevas nacionalidades, que no son el único país, porque yo también entiendo que es difícil, que, que estén acostumbrados a estar con puros chilenos y que después venga una persona diferente, con el pelo diferente, con el tipo de color diferente, con su cultura diferente, con su lengua diferente, ellos tal vez se sentían como confundidos también, yo los entiendo, como una preparación antes, decirles o enseñarles fotos, no sé.</p> <p>E6: (...) ellos pueden hacer clases, como clases de colegio, en sus casas en Zoom para explicarlo (...) el colegio donde yo estaba todos los jueves hacía clases de español para aprender ellos. Hay muchos haitianos que pagan para aprender los verbos, cosas así (...) yo nunca comí en el colegio, no me gusta. Puede ser el incorporar un menú haitiano en el colegio.</p> <p>E7: es que algunas no hablan el idioma -pausa-, que hicieran algo para que ellas entendieran. Por ejemplo, las que hablan explicarle decirles "oye -- le explicas eso a tu compañera" y yo le explico porque hablo bien su idioma, pero a veces como que no dejan que hablen etc. con la otra, y no, eso deberían hacer.</p>

Esta sexta categoría hace alusión a las acciones que proponen las estudiantes haitianas hacia el establecimiento educativo, para anticipar la llegada de estudiantes migrantes y así fomentar una inclusión educativa. Frente a la pregunta: ¿Cómo te gustaría que tu liceo incluyera a las próximas alumnas haitianas que lleguen en los siguientes años a estudiar acá?, las entrevistadas proponen diferentes acciones, como charlas en las cuales se presenten diversas culturas, también contar con un docente haitiano para mejorar la comunicación, clases de español, una bienvenida, entre otras. También, se destaca la voluntad de las estudiantes para ayudar a sus compañeras que tienen dificultades en comprender el idioma español.

Desde aquí, se destaca el intento de los establecimientos por ofrecer una educación intercultural a sus estudiantes, favoreciendo las múltiples culturas y el intercambio de estas en acciones y actividades compartidas por toda la comunidad escolar.

Tabla N°8: Categoría VII		
Objetivo	Categorías	Citas
Señalar y describir cómo las estudiantes haitianas perciben la forma en que el establecimiento las incluye y se vincula con ellas.	Exclusión académica	E5: (...) cuando llegue a Chile era como que, me trataban diferente, como que “ay ella es de otro país, hay que hacerle otras cosas”, y no me sentía como que fuera como todas las demás (...) como, a nosotras nos hacían como talleres, otro tipo de talleres, y las demás compañeras no, y eso a mí no me parecía. E7: yo cuando iba en la básica, las separaban a todas (...) éramos muchas y nos separaban, no nos dejaban a veces, ni siquiera nos dejaban juntarnos en el recreo, porque no sé, la directora era muy pesada (...)

Esta séptima categoría refiere a las acciones de exclusión que realizan los establecimientos educacionales en la permanencia de las estudiantes haitianas durante sus años escolares. A pesar de que esta categoría no es representativa por todas las estudiantes, demuestra ser un elemento importante que recalcar por la profundidad de las respuestas entregadas. Mediante las entrevistas realizadas, se evidencian dos estudiantes haitianas que vivenciaron situaciones de exclusión académica por parte del establecimiento al cual asistían, mencionando acciones que imposibilitaba la interacción entre compañeros en la sala de clases y en los recreos, y la implementación de trabajos y talleres diferenciados a la población haitiana, recibiendo un trato diferente que generaba un rechazo hacia ellas.

Tabla N°9: Categoría VIII		
Objetivo	Categorías	Citas
Señalar y describir cómo las estudiantes haitianas perciben la forma en que el establecimiento las incluye y se vincula con ellas.	La barrera del idioma	E1: (...) Era muy distante no sabía español (...) fue difícil ¡uyyy sí! (...) E3: (...) la dificultad fue aprender, aprender el español y aprender a hacer las tareas (...) Cuando llegué acá (...) aprendí algo de español antes de meterme a las clases, por eso yo cachaba algunas cosas, pero no todo. E7: (...) el español es muy difícil, yo nací en un país que hablan en español, pero sé que el español les cuesta mucho, o sea, les cuesta bastante, es mucho más difícil que el inglés, digamos. E8: Las clases, porque no hablaba español y los recreos porque veía a todos juntos y yo solita ahí. ¡Ay qué raro! En los primeros días nadie se acercaba, pero ya después me hice amiga y hasta hacíamos picnic, de todo en el colegio (...) Al inicio fue difícil por el idioma (...) cuando recién aprendí a hablar en español eran muy groseras.

Esta octava categoría aborda la barrera del idioma entendiéndose como una dificultad para la adaptación educativa de las estudiantes haitianas y un impedimento para la inclusión escolar.

Las estudiantes haitianas que se integran al sistema escolar chileno y no manejan el idioma español, en un inicio se les dificulta su proceso de inclusión y adaptación educativa, considerando que aprender el idioma español es difícil, también es necesario para poder comunicarse con sus pares y la docencia, y para la comprensión de los aprendizajes entregados en la sala de clases. A su vez, mencionan que, una vez dominado el idioma español, el expresarse en su lengua materna es considerado una falta de respeto por sus profesores, teniendo que verse obligadas a adaptarse a un sistema que no permite la diversidad cultural.

Tabla N°10: Categoría IX		
Objetivo	Categorías	Citas
Señalar y describir cómo las estudiantes haitianas perciben la forma en que el establecimiento las incluye y se vincula con ellas.	Acciones que realiza el establecimiento para incluir a las alumnas	E1: En orientación hacíamos una rueda, nos reíamos, nos burlábamos, peleábamos (...) En el INSUCO no hemos hecho trabajos juntos. E2: (...) cuando hacen juegos entre todos, o sea, se me olvidó como se dice (...) cuando celebran el día de la independencia de Haití, si, esa también (...) hacen una actividad para, celebrando el día, todo el liceo, o sea el colegio. Bailan, o sea bailamos las haitianas (...) me siento bien cuando la hacen (...) o sea, que podamos hacerlo, que podamos celebrarlo aquí, aunque no estemos en nuestro país. E4: (...) el día de la independencia, estoy celebrando la independencia de otro país con el apoyo de otro, como que soy bienvenida y todo. Los talleres de baile y artesanía y música. E8: Celebramos algunas cosas si, celebrábamos el día de Haití, la independencia. Y los bailes de aquí de Chile, me encanta la cueca y todas esas cosas, ah y las alianzas.

Esta novena categoría refiere a las acciones o actividades que ha realizado el establecimiento educacional y que las estudiantes haitianas las han vivenciado como acciones de inclusión escolar. A través del diálogo expresado por las entrevistadas, se evidencian variadas acciones realizadas por el establecimiento, como celebraciones interculturales, bailes típicos, el día de la independencia de Haití y artesanía, las cuales son directamente ligadas a la cultura de su país de origen. Ante esto último, se puede observar una preocupación por parte del liceo y los colegios para realizar acciones y actividades que estén relacionadas a las diferentes culturas, proporcionando una instancia de aprendizaje y sociabilización entre los estudiantes migrantes y chilenos.

También, las entrevistadas destacan como actividades inclusivas aquellas en las que participa y comparte todo el establecimiento, como talleres varios, grupo de canto y baile, las alianzas y las actividades culturales chilenas.

En cuanto al análisis, este se realizó vinculando los resultados obtenidos con los tres supuestos de investigación.

El primer supuesto refiere a que las estudiantes haitianas pueden estar mayormente expuestas a la discriminación por parte de sus pares por su condición de migrante. Este supuesto es coherente a las respuestas obtenidas de las entrevistadas, puesto que se relaciona con las categorías 1 "discriminación por color de piel" y 2 "minimización de la discriminación"; considerando la relevancia de la inclusión escolar en las estudiantes que se insertan a un establecimiento, este proceso es dificultoso por ser migrante y, además, las estudiantes son mayormente vulnerables a sufrir este tipo de acciones de discriminación y rechazo por sus compañeros de clases, evidenciándose principalmente discriminación por sus rasgos físicos. Las estudiantes haitianas entrevistadas mencionan haber sufrido este tipo de discriminación en su enseñanza básica, y es a través de la categoría 2 que se puede evidenciar que estas significan este actuar como algo irrelevante, incluso justificándolo, puesto que las estudiantes desconocen la lengua del país, lo que repercute en la incomprensión del significado de las palabras ofensivas, pero a la vez, como acciones que han afectado su inclusión educativa bajo el desconocimiento de su contexto familiar. Las acciones de rechazo realizadas por sus pares reflejan la ausencia de educación intercultural del establecimiento, quienes deben tomar un rol de facilitador de esta información a todos los agentes educativos, promoviendo e informando de la diversidad cultural que será parte del establecimiento.

El segundo supuesto refiere a que las estudiantes haitianas se les dificulta su proceso de inclusión, ya que las y los docentes carecen de herramientas necesarias para atender la diversidad e inclusión educativa. Este supuesto mantiene relación con la categoría 3 "apoyo académico de los docentes", categoría 4 "discriminación de los docentes" y categoría 5 "flexibilidad académica". Las y los docentes son actores fundamentales para proporcionar un ambiente de inclusión y de interculturalidad en el contexto educativo. El rol del docente en este contexto es dificultoso si este no cuenta con las herramientas necesarias, ni está preparado personalmente en cuanto a su disposición, por lo tanto, dependerá de cada docente la manera en que incorpore esta mirada intercultural y de inclusión en sus clases, favoreciendo o imposibilitando un proceso de aprendizaje positivo para las estudiantes haitianas. Esta disposición del docente va a influir en el proceso de adaptación o inclusión en el centro educativo, viéndose reflejado en el lenguaje verbal hacia las estudiantes, segregándoles en grupos de acuerdo a nacionalidad y diferenciación evaluativa.

Es por esto que se infiere la dualidad de significación que le entregan las estudiantes haitianas ante el actuar de la docencia en su proceso educativo, evidenciando coherencia e incoherencia con este segundo supuesto de investigación, ya que algunas alumnas mencionan recibir apoyo de sus docentes mediante distintas estrategias académicas, de contención y trabajo personalizado. Por el contrario, las alumnas mencionan haber vivenciado situaciones de discriminación también.

En cuanto la categoría 5, las y los docentes demuestran ser flexibles respetando ritmos de aprendizaje y necesidades de cada alumna, siendo más amigable el proceso de integración de estas. Por otro lado, algunas de las alumnas manifiestan que esta flexibilidad les resulta un impedimento para desarrollar su habilidad de responsabilidad, sintiéndose demasiado relajadas al momento de realizar los trabajos.

El tercer supuesto refiere a que las estudiantes haitianas que no manejan el idioma español se sienten excluidas del sistema escolar chileno; este supuesto es coherente puesto que se relaciona a la categoría 8 “la barrera del idioma”. Desde un inicio, las estudiantes haitianas que se incorporan al sistema escolar chileno, se les dificulta la inclusión escolar por no manejar el idioma español, viéndose una barrera en la comunicación y, así mismo, en la interacción con los agentes educativos y sus pares. Sin embargo, se evidencia a través del tiempo una rápida adaptación en cuanto al idioma, lo cual facilita su inclusión respecto a la comunicación y aprendizaje educativo.

Por otro lado, las alumnas significan que el expresarse en su lengua natal para algunos docentes puede ser considerado una acción negativa, puesto que estos les impiden hacerlo frente a ellos y ellas presentándose como un tipo de discriminación. Esto les imposibilita poder expresarse libremente, entorpeciendo la educación intercultural y la singularidad de las alumnas.

## Conclusiones

Según Echeita (2008), la inclusión educativa refiere a una aspiración en que todos y todas deben ser considerados de la misma forma, además, existen grupos de mayor riesgo como los hijos e hijas de migrantes que no conocen la lengua del país al cual han migrado.

Siendo esto coherente con los resultados obtenidos en las categorías 1 y 2, donde se observa en las estudiantes una discriminación sufrida en su proceso de inclusión educativa, se demuestra el desconocimiento de otras etnias por parte del establecimiento, siendo un factor primordial hacia la discriminación y el rechazo de una educación intercultural.

En el proceso de la incorporación de las estudiantes haitianas al establecimiento, este debió estar preparado en cuanto a metodología, estrategias, promoción y prevención ante su incorporación al sistema escolar, favoreciendo de por sí la inclusión educativa.

Los autores Joiko y Vásquez (2016) plantean que en Chile existen acciones enfocadas más en integración que en inclusión, teniendo la cultura escolar una mirada más bien asimilacionista y currículo nacionalista. Existe relación a lo mencionado por estos autores, puesto que en la categoría 4 las estudiantes reconocen haber vivido experiencias de discriminación de parte de sus docentes, y según la categoría 3, las alumnas mencionan recibir apoyo de parte de los mismos. Se observa por tanto una discrepancia en las respuestas, puesto que dependerá de cada docente la manera en que estos signifiquen la inclusión y cuestionen el currículo nacionalista para optar por una educación intercultural. Cada experiencia de las estudiantes estará determinada por el establecimiento, sus normativas y la manera en que estos promuevan una educación inclusiva y de diversidad cultural.

Hay centros educativos que realizan actividades de educación intercultural desde la voluntariedad, por lo cual, se evidencia que no existe una ley y orientaciones educativas para potenciar la llegada de nuevos alumnos o alumnas migrantes a la educación de nuestro país.

Castles (2000), menciona la asimilación como un proceso en donde se espera que las y los migrantes dejen sus características distintivas, convirtiéndose en personas indistinguibles frente a la población nacional. Según la categoría 8 esto se presenta, puesto que las estudiantes aprenden el idioma español dejando atrás su lenguaje natal, lo cual les permite desarrollarse e integrarse a una sociedad donde deben adoptar no sólo el lenguaje, sino otra cultura y costumbres.

Gran parte de las estudiantes haitianas significan su inclusión con sus pares desde una experiencia de rechazo y discriminación por sus rasgos físicos, especialmente en la enseñanza básica. Esta situación es propiciada por diversos factores, como el desconocimiento de la diversidad cultural de sus pares, la poca preparación del establecimiento para atender esta diversidad cultural, ausencia de educación intercultural, minimización y justificación de estas acciones discriminatorias y el escaso vínculo con el establecimiento. Sin embargo, la significación de la inclusión educativa en enseñanza media cambia, puesto que su dominio lingüístico es favorable para las interacciones interpersonales, significando esta inclusión como favorable. Se invita a considerar una previa promoción de diversidad cultural dirigida a la comunidad escolar, sirviendo como apoyo a la interacción y respeto hacia otras etnias.

Ante esto último, las estudiantes han propuesto variadas acciones que favorezcan la inclusión, estas son: tener mayor apoyo hacia el proceso educativo, profesores que dominen el idioma creole, conversatorios, clases orientadas hacia el idioma español, convivencias con toda la comunidad, apoyo entre estudiantes de la misma nacionalidad que dominen el español y brindar tutorías a quienes inicien el proceso de inclusión educativa.

Existe una dualidad del significado que las estudiantes haitianas le atribuyen a la inclusión de parte de las y los docentes en su proceso educativo, dado que han vivenciado situaciones de discriminación principalmente en la enseñanza básica, y a la vez, experimentaron apoyo de estos mayormente en la enseñanza media, por lo cual esta significación está mediada por las visiones que cada docente tiene sobre el migrante y el país que migra, su significación de la inclusión, la manera en que adoptan metodologías y a las estrategias al quehacer pedagógico con estudiantes migrantes. Es necesario que en el contexto educativo existan instancias de capacitaciones continuas, perfeccionamientos pedagógicos y administrativos, direccionados hacia una educación intercultural que respete la singularidad y necesidades de la comunidad educativa.

Las estudiantes haitianas significan la inclusión de parte del centro educativo como favorable en relación a instancias donde se comparte diferentes etnias y celebraciones interculturales, por lo tanto, se invita a seguir implementando metodologías y estrategias que favorezcan el sentimiento de pertenencia dentro del centro educativo.

Finalmente, se concluye que la significancia de las estudiantes haitianas hacia su proceso de inclusión cuando estas se incorpora al sistema escolar chileno en enseñanza básica, tiende a experimentar un proceso de integración más que de inclusión, siguiendo una lógica asimilacionista,

viéndose reflejado en todos los agentes educativos. El proceso de adaptación a la educación es meramente por habituación al contexto social chileno, siendo apreciado en el proceso de adaptabilidad de cada estudiante en la trayectoria educativa.

Las limitaciones hacia la realización de esta investigación se encuentran aludidas hacia el contexto de pandemia, la cual imposibilitó mantener una comunicación efectiva y fluida con las entrevistadas, y los procesos se vieron afectados y retrasados.

Por otro lado, la aplicación del focus group se vio imposibilitado no sólo por la observación directa requerida, sino que también debido al factor tiempo de la aplicación.

Debido al contexto de pandemia, el proceso de inclusión educativa y de construcción de la identidad de las adolescentes se vio interferido, puesto que las alumnas haitianas se insertaron a enseñanza media en modalidad online, perjudicando su interacción con los otros.

Realizada esta salvedad, recomendamos ajustar la muestra a un rango de menor edad a la utilizada en este estudio, puesto que podría describirse el proceso de inclusión inicial de las estudiantes haitianas al sistema educativo chileno. Este proceso puede ser aún más dificultoso, dada la llegada de dichas personas a un país que habla un idioma diferente al de origen.

## Bibliografía

- Achotegui, J. (2009) Migración y crisis: El síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (síndrome de Ulises). *Avances en Salud Mental Relacional* Vol. 7, núm.1. Fundación OMIE Rev. Internacional On-Line.
- Ainscow, M y Booth, T. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la ecuación inclusiva*. Index for inclusión. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva, p.32
- Bordignon, N. A. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, 2(2), 50-63.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea. p.214
- Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006): *Improving schools, developing inclusión*. Londres: Routledge.
- Alarcón, P., Falabella, A., y Rojas, M. T. (2016). *Inclusión social en las escuelas: estudio de prácticas pedagógicas inclusivas y proyecciones para enfrentar un escenario sin copago y selección escolar*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Amode, N., Rojas, N., y Vásquez, J. (2015). Racismo y matrices de "inclusión" de la migración haitiana en Chile: elementos conceptuales y contextuales para la discusión. *Polis*, 14(42), 217-245. doi: 10.4067/S071865682015000300011
- Alpízar, L. y Bernal, M. (2003). *La Construcción Social de las Juventudes. Última década*, 11(19), 105-123. de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362003000200008>

- Altamirano, C., Córdoba, C., y Rojas, K. (2020). Elementos para Comprender la Concentración de Estudiantes Extranjeros en Escuelas Chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 87-108. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782020000100087>
- Andréu, J. (2001). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*.
- Arellano, J. (2001). La Reforma Educacional Chilena. *Revista de la Cepal*, (73), 83-94.
- Arizpe, L. (1980). *La migración por relevos y la reproducción social del campesinado*. Centro de estudios sociológicos. El colegio de México.
- Assaél, J., Cornejo, R., González, J. Redondo, J. Sánchez, R. y Sobarzo, M. (2011). La empresa educativa chilena. *Educación y sociedad*, (32), 305 - 322.
- Baptista, P., Hernández, R. y Fernández, C. (1994). *Metodología de la investigación*. México. Mc Graw Hill.
- Baptista, P., Hernández, R. y Fernández, C. (2006). *Metodología de la investigación: (4ªed)*. McGraw- Hill. P. 208-209
- Baptista, P., Hernández, R. y Fernández, C. (2014). *Metodología de la investigación: (6ªed)*. McGraw-Hill.
- Barrios-Valenzuela, A. y Palou-Julián, B. (2014). Educación intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el escolar. *Educación y Educadores*, 17 (3), 405-426. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83433781001>
- Bauböck, R. (2005). ¿Adiós al multiculturalismo? Valores e identidades compartidos en las sociedades de inmigración. *Revista de Occidente*, 264, p. 45-61
- Bauböck, R., Heller, A. y Zolberg, A. R. (Eds.). (1996). *El desafío de la diversidad. Integración y pluralismo en sociedades de inmigración (volumen 21)*. Reino Unido: European Centre Vienna / Avebury Publishers.
- Beltrán, C., Romo, V., Espejo, R. y Céspedes, V. (2020). LA BARRERA LINGÜÍSTICA EN MIGRANTES: PERCEPCIONES DE INTEGRANTES DE ESCUELAS CHILENAS Y EXPERTOS EN EL TEMA MIGRATORIO CON RESPECTO A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA. *Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, Vol 59(3), pp. 92-117.
- Benedict, R. y Weltfish, G. (1943). *The Races o Mankind*, En Public Affairs Pamphlet No. 85, Columbia.
- Berrios, J. (2009). *Escuela De Trabajo Social Exclusión Escolar De Niños Y Adolescentes*. (Tesis licenciatura). Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2016). *Los términos multicultural e intercultural en educación*.
- Blanco, R. (1999). *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, N° 48, p. 55-72. Santiago: UNESCO
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la escuela de hoy. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 4(3), 7-34.
- Borisovna, L. (2002). *Vivir un Espacio. Movilidad Geográfica de la Población*. Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la BUAP.
- Brito, K. Cañete, R. y Guilhem, D. (2012). Consentimiento informado: algunas consideraciones actuales. *Acta bioethica*, 18(1), 121-127. <https://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2012000100011>.

- Bruner, J. (1998). *Realidad Mental y Mundos posibles*. España: Gedisea.
- Bueno, E. (sin fecha). Capítulo I, definiciones y conceptos sobre la migración. "Apuntes sobre la migración internacional y su estudio". Universidad Autónoma de Zacatecas, Unidad Académica de Ciencias Sociales. [http://catarina.udlap.mx/u\\_dl\\_a/tales/documentos/lri/guzman\\_c\\_e/capitulo1.pdf](http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lri/guzman_c_e/capitulo1.pdf)
- Bustos, C. y Rivero, M. (2003). La violación de los derechos del niño a través de la exclusión escolar. *Laurus*, 9 (16), 109-128. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111331009>
- Bustos, R., y Gairín, J. (2017). ADAPTACIÓN ACADÉMICA DE ESTUDIANTES. Introducción Las características de una realidad globalizada y abierta a los. *Calidad En La Educación*, 46, 193-220.
- Carrillo, C. (2014). Reflexión en torno a las construcciones simbólicas de los/las profesores/as respecto de la "inclusión educativa" de hijos e hijas de inmigrantes en el sistema educativo chileno. *TS Cuadernos de Trabajo Social*, 11, 43-56
- Castillo, D; Santa Cruz, E. y Vega, A. (2018). Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la educación*. N° 49, p. 18-49.
- Castles, S. (2000). *Etnicidad y globalización*, p.137 Londres: Sage.
- Castro, D. (sin fecha). *Compensación y afirmación: políticas para una educación inclusiva en México*. (Tesis doctorado). Universidad Autónoma del Estado de México.
- Celis, L. (2004). La Reforma Educacional de 1965. *Revista de Educación*, (315), 45-49. [https://www.archivonacional.gob.cl/616/articles-8090\\_archivo\\_03.pdf](https://www.archivonacional.gob.cl/616/articles-8090_archivo_03.pdf)
- Chambers, I. (1994). *Migración, cultura, identidad*. (2ªed.). AMORRORTU
- Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Última Década*, (23), 9-32.
- Cisterna, F. (2007). *Manual de metodología de la investigación cualitativa para educación y ciencias sociales*. Universidad del Bío-Bío. <http://educagratis.cl/moodle/mod/resource/view.php?id=7857>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe y La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). Informe Covid-19. "La educación en tiempos de la pandemia de Covid-19". [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/S2000510\\_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/S2000510_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Constitución Política de la República de Chile. (1980). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=242302>.
- Cox, C. (2012). Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 13-43.
- Dávila, O. (2004). Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. *Última década*, 12(21), 83-104.
- DeGrandpre, R. J. (2000). A science of meaning: ¿Can behaviorism bring meaning to psychological science? *American Psychologist*, 55, (7), 721-739
- Delval, J. (2008). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Divito, M. (1998). Introducción. En M. Divito (Comp.), *Debates actuales en educación especial* (pp. 1318). San

Luis: Editorial Universidad Nacional de San Luis.

Domaica, A. Pavez Soto, I., Ortiz López, J., Jara, P. y Olguín, C. (2018). Infancia haitiana migrante en Chile: barreras y oportunidades en el proceso de escolarización. Universidad Bernardo O'Higgins.

Domaica, A., Pavez, I. y Ortiz, J. (2019). Percepciones de la comunidad educativa sobre estudiantes migrantes en Chile: trato, diferencias e inclusión escolar. *Estudios Pedagógicos XLV*, N° 3: 163-183, 2019 Universidad Bernardo O'Higgins, Centro de Investigación en Educación (CIE).

Dubois, V. (2003). La sociologie de l'action publique. De la socio-histoire à l'observation des pratiques (et vice-versa). En Laborier, P. y Trom, D. (Ed.), *Historicités de l'action Publique*. (p. 347-364). Paris: PUF.

Duskin, R., Olds, S. y Padilla, D. (2009). *Psicología del desarrollo: de la infancia a la adolescencia*. (11° edición). México: Mc Graw Hill.

Dyson, A. (2001) Necesidades especiales en el siglo XXI: dónde hemos estado y hacia dónde vamos. *Revista Británica de Educación Especial*, p. 24-28

Dyson, A. (2006). Una revisión sistemática de la eficacia de las acciones a nivel escolar para promover la participación de todos estudiantes. Grupo de revisión de educación inclusiva para el Centro EPPI, p.34-54

Echeita, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. *Voz y Quebranto*. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18

Eco, H. (1976). *Signo*. Barcelona: Labor, p.102

Erikson, E. (1971). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós. Erikson, E. (1971). *Infância e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar Editores. Erikson, E. (1988). *El ciclo vital completado*. México DF: Paidós

Farfán, C., Rosenbluth, M., Littin, C., y Rubio, M. J. (2012). Encuesta ser migrante en el Chile de hoy. Programa Comunicación y pobreza. Chile: Fundación Superación de la Pobreza/Escuela de la Comunicación Universidad Diego Portales.

Feixa, C. (2011). Past and present of adolescence in society: the 'teen brain' debate in perspective. *Neurosci Biobehav Rev.*, 1634-1643.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2002). *Adolescencia, una etapa fundamental*.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2011). *Estado mundial de la Infancia 2011. La adolescencia una época de oportunidades*.

Foutoul, M., y Fierro, M. (2011). Escuelas inclusivas en Latinoamérica: ¿Cómo gestionan el aprendizaje y la convivencia? *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva*, 5(2), 101-109.

Freud, A. (1936). *The Writings of Anna Freud, Volume II: The Ego and the Mechanisms of Defense*. Londres: Hogarth Press Ltd.

Gajardo, Y., Mondaca, C., Muñoz, W., y Gairín, J. (2018). Estrategias y prácticas de inclusión de estudiantes migrantes en las escuelas de Arica y Parinacota, frontera norte de Chile. *Arqueología y Antropología Surandinas*, 57, 181-201. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/eatacam/n57/0718-1043-eatacam-00101.pdf>

Galaz, C. y Poblete, R. (2017). Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile.

Revista Estudios Pedagógicos, XLIII (3), 239-257.

Garnique, F. y Gutiérrez, S. (2012). Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (9), 577-593.

Gobierno de Chile. Lineamientos e Instrucciones para la Política Nacional Migratoria, Pub. L. No. Instructivo Presidencial n° 5 (2015).

Greco, N. (2014). Reflexiones acerca del impacto de la migración sobre la constitución de la identidad en la adolescencia. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires

Gripenberg, M. y Lizarte, E. (2012). El sistema educativo en Finlandia y su éxito en la prueba PISA. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 3, pp. 14 - 24.

Guidano, V. (1987). *Complexity of self*. New York: Guilford Press

Guzmán, M. (2017). *Gestión Escolar: Significados Atribuidos a la Inclusión de los Alumnos Migrantes por los Docentes y Estudiantes Migrantes y no Migrantes en una Escuela de EGB de la Comuna de Recoleta*. (Tesis de Maestría). Universidad de Chile.

Hartmann, A. (2013). Reflexiones sobre la violencia en la pubertad y adolescencia temprana. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Honohan, I. (2016). La ética y la política de la inmigración. Problemas centrales y tendencias emergentes (págs. 250-274). Londres: Rowman y Littlefield.

Instituto Nacional de Estadísticas y Departamento de Extranjería y Migración. (2020). *Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre 2019*.

Joiko, S. y Vásquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades. *Calidad en la educación*, (45), 132-173. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000200005>

Joppke, C. y Morawska, E. (2003). Integración de inmigrantes en Estados-nación liberales: políticas y prácticas. En Autores. (2003). *Hacia la asimilación y la ciudadanía: inmigrantes en Estados-nación liberales*, p. 1-36. Reino Unido: Palgrave Macmillan

Kerlinger, F., y Pedhazur, E. (1979). *Múltiple regression in behavioral research*. New York, N.Y.: Holt, Rinehart and Winston, Inc. Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales. *Acción Pedagógica A*, N 15, p. 136-148

Lipsky, M. (1980). *Dilemas del individuo en los servicios públicos*, p. 44. Nueva York: Fundación Russel Sage.

Matus, C. y Rojas, C. (2015). Normalidad y diferencia en nuestras escuelas: a propósito de la Ley de Inclusión Escolar. *Docencia*, 56, 47-56.

Mead, M. (1928). *Coming of Age in Samoa: A Psychological Study of Primitive Youth for Western Civilization*. New York: Morrow Quill Paperbacks. Mead, M. (1990). *Adolescencia y cultura en Samoa*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Micolta, A. (2005). Teorías y conceptos asociados al estudio de las migraciones internacionales. Revista del Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, (7), 59-76.

Millán, S. E. Q., D. Quilaqueo, P. Lepe-Carrión, E. Riquelme, M. Gutiérrez y F. Peña-Cortés, (2014). Formación del profesorado en educación intercultural en América Latina. El caso de Chile. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Año 17, núm. 2, pp. 201-217.

Ministerio de Educación Pública (1980). Ley 3.166 Autoriza entrega de la administración de determinados establecimientos de educación técnico profesional a las instituciones o a las personas jurídicas que indica. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=70774>

Ministerio de Educación (2005). Oficio N° 7/1008 (1531).

Ministerio de Educación (2008a). Ley 20248 Establece Ley de Subvención Escolar Preferencial.

Ministerio de Educación (2008b). Marco para la Buena Enseñanza. Santiago: Maval Ltda.

Ministerio de Educación (2009). Ley 20370 Establece la ley general de educación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>

Ministerio de Educación (2013). Discriminación en el contexto escolar. Orientaciones para promover una escuela inclusiva.

Ministerio de Educación (2015a). Ley de Inclusión Educativa. Documento de Trabajo. Santiago: MINEDUC.

Ministerio de Educación (2015b). Ley 20845 De Inclusión Escolar que Regula la Admisión de los y las Estudiantes, Elimina el Financiamiento Compartido y Prohíbe el Lucro en Establecimientos Educativos que Reciben Aportes del Estado. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>

Ministerio de Educación (2015c). Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar (Vol. 1ra Edición). Santiago: Maval Ltda.

Ministerio de Educación (2016a). Orientaciones para la Construcción de Comunidades Educativas Inclusivas.

Ministerio de Educación (2016b). Reporte Nacional de Chile: Revisión OCDE para mejorar la efectividad del uso de recursos de escuelas. Santiago.

Ministerio de Educación (2017a). Orientaciones Técnicas para la Inclusión Educativa de Estudiantes Extranjeros. Chile. Santiago: MINEDUC.

Ministerio de Educación (2017b). Orientaciones técnicas para la Inclusión educativa de estudiantes extranjeros. Santiago: Maval Impresores Ltda.

Ministerio de Educación (2018a). Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022.

Ministerio de Educación (2018b). Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018- 2022.

Ministerio de Educación (2018c). Mapa del estudiantado extranjero en el sistema escolar chileno (2015-2017), Centro de estudio.

Ministerio de Relaciones Exteriores. (1990). Decreto 830 Por medio del cual se promulga convención sobre los derechos del niño. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/>

navegar?idNorma=15824

Ministerio de Salud. (2015). Guías anticipatorias para la adolescencia. MINSAL. Ministerio del Interior. (1975). Ley 1094 Establece Normas sobre Extranjeros en Chile. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=6483>

Molina, Y. (2015). Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de inclusión educativa a través de la investigación acción participativa: El caso de la Escuela México. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(especial), 147-167. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300010>

Mondaca, C., Muñoz, W., Gajardo, Y., y Gairín, J. (2018). Estrategias y prácticas de inclusión de estudiantes migrantes en las escuelas de Arica y Parinacota, frontera norte de Chile. *Arqueología y Antropología Surandinas*, 57, 181-201. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/eatacam/n57/0718-1043-eatacam-00101.pdf>

Morales, A. (2016). *Identidad e inmigración: análisis de las identidades colectivas de los inmigrantes a través de entidades y organizaciones sociales*. [Tesis de Maestría, Universidad de Barcelona].

Moreno, A. (2007). *La adolescencia*. (1ªed.). Editorial UOC

Navarrete, B. (2017). Percepciones sobre inmigración en Chile: lecciones para una política migratoria. *Migraciones Internacionales*, 9(1), 179-209.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación*. OCDE

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Orientaciones para la Inclusión: Asegurar el Acceso a la Educación para Todos*. París: autor.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005).

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2006). *Estrategias didácticas para docentes de educación indígena*.

Organización Internacional para las Migraciones. (2006). *Derecho internacional sobre migración n°7. Glosario sobre migración*.

Organización Internacional para las Migraciones. (2007). *Los migrantes, sus derechos y la legislación aplicable. Guía práctica*.

Pavez-Soto, I. (2012). Inmigración y racismo: experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile, Si Somos americanos. *Revista de Estudios Transfronterizos*, vol. XII, núm. 1, p. 75-99.

Pavez Soto, I., Ortiz López, J., Jara, P., Olguin, C y Domaica, A. (2018). Infancia haitiana migrante en Chile: barreras y oportunidades en el proceso de escolarización. Universidad Bernardo O'Higgins.

Pavez, I., Ortiz, J. y Domaica, A. (2019). Percepciones de la comunidad educativa sobre estudiantes migrantes en Chile: trato, diferencias e inclusión escolar. *Estudios Pedagógicos XLV, N° 3: 163-183, 2019 Universidad Bernardo O'Higgins, Centro de Investigación en Educación (CIE)*.

Pavez, I., Ortiz, J., Sepúlveda, N., Jara, P., y Olguin, C. (2019). Racialización de la niñez migrante haitiana en escuelas de Chile. *Revista Interciencia*, 44(7), 414-420.

- Plancarte, P. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10 (2), 213-226.
- Poblete, R. (2016). Niños y niñas migrantes: trayectorias de inclusión educativa en escuelas de la Región Metropolitana informe final de investigación. Superintendencia de Educación de Chile.
- Poblete, R. (2018). El trabajo con la diversidad desde el currículo en escuelas con presencia de niños y niñas migrantes: estudio de casos en escuelas de Santiago de Chile. *Perfiles Educativos*, 40(159), 51-65. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0185-26982018000100051&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0185-26982018000100051&lng=es&nrm=iso)
- Porras, J. (2010). El valor de la Educación Intercultural. Madrid Editorial Visión Libros Real Academia Española. (2017). Migración.
- Riedemann, A. y Stefoni C. (2016). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis* 42: 1-21.
- Rincón, C. (2009). UNIDAD 2: LA SIGNIFICACIÓN. p.23. <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/boa/contenidos.php/cb10887d80142488399661377b684b60/511/1/contenido/capitulos/Unidad2LaSignificacion.PDF>
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18 (52), 39-49. [Fecha de Consulta 27 de abril de 2021]. ISSN: 1405-7778. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35124304004>
- Rojas, N., Amode, N. y Vásquez, J. (2015). Racismo y matrices de inclusión de la migración haitiana en Chile: elementos conceptuales y contextuales para la discusión. *Polis, Revista Latinoamérica*, Volumen 14, p. 217-245.
- Rubio, V. (2017). Inclusión de Personas en Situación de Discapacidad en Educación Superior, desde el Enfoque de la Responsabilidad Social, en un Contexto de Transiciones Discursivas respecto del Binomio Integración/Inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(2), 199-216. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000200013>
- Sahlberg, (2015). Educación intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. *Educ. Vol. 17, No. 3*, 405-426. DOI: 10.5294/edu.2014.17.3.1
- Salas, N., F. Kong y R. Gazmuri, (2017). "La Investigación Socio Territorial: Una Propuesta para Comprender los Procesos de Inclusión de los Migrantes en las Escuelas", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Año 11, núm. 1, p. 73-91.
- Salazar, M. (2009). Multiculturalidad e interculturalidad en el ámbito educativo Experiencias de países latinoamericanos. Editorama S.A.
- Sandoval, E. (1993). Migración e Identidad: Experiencias de Exilio. Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública, Universidad Autónoma del Estado de México.
- Schütz, A. (1932). La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva, Ediciones Paidós, Barcelona, 1ª reimpresión en España, 1993
- Servicio Jesuita a Migrantes. (2020). Migración en Chile. Anuario 2019, un análisis multisectorial.

- Servicio Nacional de Menores (2013). Niños, niñas y adolescentes migrantes. Una mirada desde los Proyectos de Diagnóstico.
- Stefoni, C., F. Stang y A. Riedemann, (2016). "Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis", Estudios Internacionales, Año 48, núm. 185, p. 153-182.
- Tajfel, H. (1984). Grupos humanos y categorías sociales. Barcelona. Herder.
- Tijoux ME, Palominos S (2016) Aproximaciones teóricas para el estudio de procesos de racialización y sexualización en los fenómenos migratorios de Chile. Polis 42: 1-24.
- Toledo Vega, G., (2015). Desarrollo pragmático en la interlengua de Inmigrantes: El caso de haitianos aprendientes de español en Chile. Lenguas Modernas, Año 45, núm. 2, pp. 81- 103.
- Torres, L. (2017). La integración de los migrantes en Chile. Asimilación y retórica multiculturalista. <https://migracionesinternacionales.colef.mx/index.php/migracionesinternacionales/article/view/2068>
- UNESCO. (2018). Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. Paris: Construyendo puentes, no muros. <https://www.acnur.org/5bf4858d4.pdf>
- UNESCO. (Sin Fecha). Interculturalidad y Creatividad. Recuperado de <https://es.unesco.org/creativity/interculturalidad>
- Valdez, J. L. (2003). Los valores éticos en adolescentes mexicanos. Enseñanza e Investigación en Psicología. p, 850
- Vergara, P. y Sepúlveda, M. (2011). El sentido y significado personal en la construcción de la identidad personal. P.78
- Waissbluth, M. (2011). La educación en Chile esta bien.
- Westh & Palma (2020) admisión escolar centralizada y migrantes: el caso de Chile. Biblioteca Felipe Herrera del Banco Interamericano de Desarrollo
- Yulcerán, A. H. (2016). El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula. Estudios pedagógicos, 42(2), 151-169. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200009>

