

«SALIR DEL CUARTO». EXPECTATIVAS JUVENILES EN EL CHILE DE HOY

MANUEL CANALES CERÓN*

ANTONIO OPAZO BAEZA**

JUAN PABLO CAMPS***

RESUMEN

Este trabajo analiza las expectativas y proyecciones de estudiantes *egresando* de cuarto medio, en liceos municipales y establecimientos particulares subvencionados de la Región Metropolitana, Región del Libertador Bernardo O'Higgins, Región del Maule, Región del Bío-Bío y la Región de Magallanes y la Antártica Chilena, cubriendo de esta forma toda la zona centro y sur del país. El texto propone una conceptualización de la elección de caminos, la que se enfrentan los jóvenes de sectores populares una vez que egresan de la educación secundaria. Esta decisión vincula al sujeto con la estructura social y de oportunidades y sitúa el análisis de los discursos sociales juveniles en el marco de la discusión sobre el expansivo aumento de cobertura de la educación superior en Chile. A continuación se analizan y presentan los discursos emergentes referidos a la articulación de expectativas personales, familiares y las oportunidades disponibles, identificando trayectorias y caminos proyectados al futuro en el imaginario de los estudiantes; estos se asocian, a través de un lenguaje metafórico, a las emociones de la melancolía, la esperanza y el miedo. El artículo concluye identificando desafíos y abriendo preguntas referidas a los alcances de políticas públicas educativas, con efectos e implicancias laborales y de integración social.

PALABRAS CLAVE: EDUCACIÓN SECUNDARIA, TRAYECTORIAS BIOGRÁFICAS,
PROYECTO GENERACIONAL

* Doctor en sociología, Universidad Complutense de Madrid. Académico de la U. de Chile. Departamento de Sociología de la Universidad de Chile.
E-Mail: mcanalesc@gmail.com.

** Sociólogo, Universidad de Chile. Profesor instructor en departamento de Sociología U. de Chile. Coordinador del núcleo de investigación en juventudes del Departamento de Sociología. E-Mail: antoninoopazo@gmail.com

*** Psicólogo, Universidad de Chile. Magíster en Ciencias Sociales con mención en sociología de la Modernización, Universidad de Chile. Miembro del núcleo de investigación en juventudes del Departamento de Sociología.
E-Mail: jpcamps@gmail.com.

El texto siguiente informa de las expectativas de los y las jóvenes chilenos de sectores populares. Forma parte del Proyecto Anillo de Investigación en Ciencias Sociales N°SOC1108 «Juventudes: Transformaciones socioeconómicas, sociopolíticas y socioculturales de las y los jóvenes en el Chile contemporáneo».

**SAIR DO TERCEIRO ANO.
EXPECTATIVAS JUVENIS NO CHILE ATUAL**

RESUMO

O seguinte texto informa das expectativas dos e das jovens chilenos dos setores populares. Faz parte do Projeto *Anillos* de Pesquisa em Ciências Sociais NºSOC1108 «Juventudes: transformações socioeconômicas, sociopolíticas e socioculturais das e dos jovens no Chile contemporâneo».

**FINISHING SECONDARY SCHOOL.
YOUTH EXPECTATIONS IN CHILE NOW**

ABSTRACT

The following text gives insight into the expectations of young Chilean working class in the context of *Anillo* Social Sciences Research Project NºSOC1108, «Youths: socioeconomic, sociopolitical and sociocultural transformations of young women and men in contemporary Chile».

1. PROBLEMA DE ESTUDIO: EGRESO DE LA ENSEÑANZA MEDIA

INSTITUCIONAL Y BIOGRÁFICAMENTE EGRESAR de la enseñanza secundaria es un umbral —tiempo liminar— donde se encuentran las dos caras de la relación juventud(es)/sociedad:

- a) Es un paso y una prueba en el que los y las jóvenes deben marcar su propia trayectoria en la autonomía de su subjetividad;
- b) Es también la comprobación de la red de caminos y los puestos a los que conducen, es decir, los casilleros en la estructura social a los que se puede aspirar.

Lo que se pone en juego es el modo en que el proceso de integración social tendrá que acoplar expectativas y aspiraciones capaces de movilizar a la subjetividad con destinos existentes en las estructuras educacionales y, sobre todo, laborales. Es decir, *salir del cuarto* es el umbral en que los sujetos *se juegan* —deciden— en una dirección u otra, ceñidos por la malla de jugadas que la sociedad tiene para ellos. Allí, en ese ensamblaje, se encuentra el sentido mentado de sus acciones (Weber, 1964), es también, donde las y los jóvenes interpretan sus vivencias (Dilthey, 1949) construyendo estructuras de significación que les permite percibirse a sí mismos y a la sociedad. Se trata, como casi siempre en las ciencias sociales de «problemas de biografía, de historia y de sus intersecciones dentro de estructuras sociales» (Mills, 1994:157), todo lo cual cristaliza en este paso que significa *salir del cuarto*.

La travesía biográfica no es ni la estructura de los caminos por donde puede andarse, ni el sujeto que la emprende, sino la conjunción de estructura/sujeto, como mapas y opciones en el que este se ubica y orienta. Cada joven sale marcado de este paso: *Escribe* un capítulo de su biografía *inscrita* en la sociedad. La autobiografía es el registro del significado de las vivencias; es decir, todo aquello que deja un trazo identitario al unir el relato de la propia trayectoria (Dilthey, 1949). Y en esa trayectoria están también —proyectadas— las marcas de la sociedad. Es el momento de echar a andar o *salir del cuarto* y también la evidencia de los caminos —los que se pueden y los que se obstruyen— (Canales, Ghiardo y Opazo, 2015).

a) *Transición de los jóvenes de la escuela al trabajo/estudios superiores*

Un tema central en este proceso es la transición de los jóvenes de la escuela al trabajo y/o estudios superiores (Bronfenbrenner, 1987), que se ve afectada por el escenario cambiante, donde las crisis económicas han producido desocupación y precariedad laboral. Esta problemática se vuelve especialmente compleja en los grupos sociales desfavorecidos que se ven obligados a dejar la escuela para insertarse precozmente en un precario mercado laboral; en este sentido se destacan planteamientos referidos al abordaje de lo vocacional donde se sostiene que el énfasis debe estar en la población vulnerable, ya que ésta se ve más expuesta a los cambios económicos y sociales que pueden afectar su bienestar, requiriendo modelos de trabajo que busquen integración social para facilitar el desarrollo (Aisenson, 2009).

La escuela puede considerarse un factor importante en la construcción de trayectorias vitales, determinando posibilidades de reproducción o transformación de la estructura social, en tanto ofrezca oportunidades o restricciones al desarrollo e integración social del joven; esto se relacionaría con la posición social del sujeto, su historia familiar y las relaciones que establece con docentes y sus pares (Aisenson et al., 2002). La escuela es una institución socializadora que produce significaciones y representaciones sobre el mundo, la vida, las relaciones sociales, generacionales y laborales, determinando fuertemente los ideales y proyecciones a futuro de los jóvenes; la institución escolar no solo entrega herramientas para la inserción laboral o para la continuidad de estudios superiores, sino que es co-constructora de aprendizajes y significaciones que van configurando las identidades de los sujetos (Aisenson, 2009).

El proceso educativo, la pertenencia a una institución educativa y laboral, son componentes iniciales para el desarrollo personal y social que produce integración social, y por tanto, un bienestar en la ocupación de un lugar en la sociedad; el estudio y el trabajo entregan elementos identificatorios que tienen reconocimiento social (Aisenson, 2009) y por tanto, se constituyen como elementos subjetivamente significativos para la construcción de la identidad.

La elección de caminos refleja un entramado de elecciones que el sujeto hace en su vida, determinadas por factores sociales, económicos, culturales, laborales, familiares y personales (Foladori, 2009). Existe una amplia gama de literatura que comprende a este fenómeno

como un complejo proceso de socialización, en el que convergen determinantes de tipo individual y social (Quintana, 2014). En el proceso de elección se elige una forma de vida, que establece una distinción y reconocimiento social que difiere de otras opciones y ocupaciones en la sociedad. Esto les afecta directamente a los sectores populares de la sociedad, que deben enfrentar escasez de oportunidades e instituciones que los excluyen en distintos sentidos.

En el contexto chileno, el estudio sobre elección de caminos (vocacionales) es escaso, especialmente desde enfoques cualitativos (Quintana, 2014). Una investigación que mediante la aplicación de un instrumento cerrado aborda las aspiraciones y expectativas de futuro que construyen estudiantes del último nivel de enseñanza secundaria en una muestra representativa de centros educacionales de la ciudad de Santiago, muestra que los jóvenes de todos los niveles socioeconómicos señalan desear ingresar a la educación superior para obtener un título profesional, pero existirían importantes diferencias en la forma de enfrentar esta aspiración, donde los jóvenes de estratos medios-bajos y bajos consideran la posibilidad de estudiar y trabajar al mismo tiempo o postergar el ingreso a la educación superior por la necesidad de trabajar, lo que evidenciaría un ajuste de las proyecciones y deseos según origen social (Sepúlveda y Valdebenito, 2014).

b) Salir del cuarto

Salir del cuarto es dar un paso hacia la independencia de la familia de origen. La finalización de los estudios secundarios sitúa a los jóvenes de sectores populares en los bordes de la casa de sus padres. El paso de salir del cuarto —del dormitorio y de la dependencia parental— está tres veces tensionada. Primero, por las expectativas que tienen sus padres y ellos mismos de ‘ser alguien’, mediante la demanda de una credencial de educación terciaria, huyendo, así, de condiciones laborales de trabajo no calificado simple. Segundo, por la promesa de igualdad de oportunidades en el acceso a la educación superior que abre la sociedad, mediante la oferta de instituciones no selectivas para este segmento del mercado educacional. Y tercero, por la desigualdad social que condiciona este interjuego de expectativas (demanda) y posibilidades (oferta), pues la subjetividad de los jóvenes populares va sintiendo en carne propia la brecha que se acrecienta a medida que va acercándose al mundo del trabajo. Salir del cuarto, funciona en el trazado de su biografía como un «demonio de Maxwell», pues traza una

«frontera que separa un interior-pasado de un exterior-futuro y regula el paso a través de ella» (Ibáñez, 1983:1-2) parte de los sectores populares no entrará a la educación superior y los que lo harán será a carreras e instituciones que no conducen a cargos directivos de la sociedad.

Para el caso de los jóvenes en la sociedad chilena actual debe considerarse al menos tres factores de contexto. Son la primera generación:

- i) Con educación secundaria universal. En 1982 la cobertura llegaba a un 65%, en 1980 subía a 80,3% (Weinstein Cayuela, 2001) y ya en el año 2000 ascendía a 90% (UNESCO-MINEDUC, 2004), es así que la tasa de matrícula para la educación media hoy es de un 92% (MINEDUC, Junio 2013).
- ii) Con acceso masivo, y creciente, a la educación superior. La masificación vertiginosa de la educación superior se ha efectuado a un ritmo de aceleración desenfrenado en los últimos diez años (Ugarte, 2013), pasando de una cobertura histórica del 14,4% en 1990 (N=249.482) a una cobertura reciente del 54,9% en 2012 (N=1.127.200) (SIES, MINEDUC). Cabe señalar que la tasa está afectada por la desigualdad socioeconómica, es así que, en los estratos más altos se acerca a la universalidad (91% de cobertura en el último decil) y en los estratos más bajos accede uno de cada tres (27% de cobertura en el primer decil). Todo indica que, reformas en marcha mediante, estos guarismos tenderán si no a igualarse al menos se acercarán establemente, consumando la masificación del sistema.
- iii) Es una generación formada en un sistema educacional con orientación de mercado estatalmente subsidiado, que ha propiciado una forma nueva, severa y hasta obsesiva de partición y segmentación social (Bellei, 2013, 2015). En la educación primaria y secundaria, el modelo institucional chileno agregó a los colegios públicos y privados tradicionales, la forma nueva de los colegios privados con subvención pública —subsidio a la demanda—.

Estos, sin mostrar ventajas comparativas de rendimiento coparon el deseo y la demanda popular hasta lograr, en apenas dos décadas, derrotar a la propia educación pública (Canales, Bellei y Orellana, 2014). La matrícula pública descendió de ser el 78% del país en el año 1981 a ser el 47% en el año 2006 y continúa bajando. En la educación terciaria, el cambio fue aún más notorio, el modelo institucional chileno permitió la creación libre de universidades privadas e institutos profesionales, que se han orientado al lucro sin más regulación que forma-

lidades mínimas. Mediante esta lógica, la oferta de puestos en educación superior creció ajustándose a la demanda. Al calor de este proceso ha cuajado una partición, de sentido común y comprensión institucional, entre dos tipos de educación superior cualitativamente distintas y distantes: la tradicional, de instituciones selectivas que siguen indicando al perfil de estudiantes de alto patrimonio y/o prestigio social, y los restantes, la masa mayoritaria de los nuevos estudiantes e instituciones (Brunner, 2009; Latorre, González y Espinoza, 2009).

2. OBJETO DE INVESTIGACIÓN

En este contexto, interesa en este estudio conocer los códigos y discursos con que los jóvenes, de las distintas clases sociales, se entienden en esta situación y comprenden el sentido de sus opciones. En el relato que hagan del paso *salir de cuarto* encontraremos al nuevo sujeto joven en su proceso de autoconstitución cara a cara con la red institucional de caminos y puestos sociales en los que viene, o por origen, y por los que va, o por intención. Es el relato de un acople entre la subjetividad y la estructura. Lo que venía siendo en términos biográficos *una pertenencia* de clase se juega ahora como una *estrategia de posicionamiento*. Se trata de observar cómo la subjetividad (el jugador) se las arregla con la estructura (las reglas del juego, las posiciones en el juego y el poder relativo de la participantes) y construye allí el sentido de sus acciones, marcando a la sociedad y siendo marcado por ella. Es la proyección de la tan aludida cuestión de la estructura y la agencia (o la acción) (Bourdieu, 1988, 1991, 1997; Giddens, 1995) en el terreno de las biografías y los caminos (carreras) sociales.

3. SOBRE EL MÉTODO Y LA MUESTRA

El método consistió en una innovación en el ámbito de las técnicas conversacionales, utilizando la *conversación de curso* como soporte para la tematización de la experiencia del egreso. La conversación de curso es, antes una práctica que una técnica; esto es, indica una modalidad de comunicación de participación entre pares en un círculo cerrado de pertenencia comunitaria, y abordan las temáticas que les competen y constituyen en su propia vida grupal. Son prácticas discursivas de convivencia, por lo mismo, no han de servir, en principio, a propósito alguno que no sea dado desde el interior de la vida grupal. Al utilizar esta capacidad social instalada; es decir, la dinámica con-

versacional una y otra vez recorrida entre los compañeros/as de sala en los colegios, se asumen los riesgos y se busca sacar provecho de su potencialidad.

El riesgo evidente es la posible tendencia a la inhibición de discursos divergentes por la presión grupal intensa; por el fuerte vínculo y el constreñimiento del grupo hacia los miembros. Sin embargo, al menos el ejercicio así lo indica, ocurre lo contrario: en la instancia de sujetos que se conocen cotidianamente, personalmente, de modo continuo y largo, los discursos que concurren refieren al testimonio de caminos comunes, antes que discursos orientados a la corrección. Es en el grupo de pares donde se puede ser también, si se quiere, incorrecto.

También pudiera pensarse que el contexto institucional sobredeterminó el sentido de las conversaciones. En estudios sobre jóvenes se ha indicado la conveniencia de observarles fuera de la escuela y de la casa, para identificar lo que la autoridad adulta no alcanzaría, al menos de modo directo, a controlar (Margulis et al., 2003; Matus, 2002, 2005; Contreras, 1996). Tanto el tema (egresar) y el grado de los participantes (el último año) neutralizan, estimamos, ese efecto. Además, la autoridad de las instituciones escolares no llega a filtrar de modo determinante la reproducción de discursos de sus participantes. En vez, observaremos que la autoridad se registra en el discurso como una fuente de expectativas a las que el sujeto se ve obligado a responder. Y dicha autoridad se proyecta a los padres y no a la propia escuela que, por lo que haya hecho o no, no aparece como el principal modelador de lo que se debe y se quiere ser u obtener.

La muestra considero inicialmente cuatro tipos de colegios: públicos, particular-subvencionados, públicos-emblemáticos y privados. Siendo que la conversación que aquí se informa se reduce a los dos primeros, a los que además reúne, conviene justificar estas dos opciones:

Se ha optado por presentar la conversación básica de los colegios públicos (no emblemáticos) y los particular-subvencionados (con financiamiento estatal) al menos por dos razones estratégicas:

- Constituyen sociológicamente la masa general, cubriendo entre ambos el 90% de la matrícula, específicamente el 39% es municipal y 51% particular subvencionado (CIAE, 2014). El 10% restante constituye la forma tradicional, en Chile, de la elite educativa, formada por las clases medias profesionales y las clases propietaria-

rias, a los que se agrega en los liceos públicos «emblemáticos». Estos últimos no han sido incorporados en el análisis porque son una excepción a la regla de los liceos municipales; tienen dos particularidades: a) son altamente selectivos, a ellos se incorporan los mejores alumnos de los colegios de origen y b) una gran cantidad de sus estudiantes proviene de estratos socioeconómicos medio y alto (Allende, 2015).

- Constituyen la forma nueva de lo juvenil, en cuanto a la universalización de la educación secundaria recientemente alcanzada, así como por la conexión a la nueva educación superior masificada. Puede decirse, en general, que el discurso de la elite y de las clases medias tradicionales sigue siendo el conocido y reducido a la zona alta del espacio social, mientras el que viene con los jóvenes de estos colegios es un emergente histórico, ergo desconocido hasta para la propia sociedad.

Se analizó el registro de los discursos grupales de curso de siete casos, cuatro municipales y tres particulares subvencionados, en cinco regiones diferentes y se contó con la participación de 66 estudiantes: 31 mujeres y 35 hombres. A continuación se grafica la muestra:

TABLA 1: PARTICIPANTES DE LA MUESTRA

Tipo de establecimiento	Región	Total participantes
Liceo Municipal	Región Metropolitana	10
Liceo Municipal	Región Metropolitana	10
Liceo Municipal	Región del Bío Bío	7
Liceo Municipal	Región del Bío Bío	9
Liceo Particular Subv.	Región del Maule	10
Liceo Particular Subv.	Región de Magallanes	10
Liceo Particular Subv.	Región del Libertador Bernardo O'Higgins	10

Fuente: Elaboración propia.

Se han reunido estos dos tipos de colegios porque la conversación sobre el futuro que se escucha en los estudiantes de los colegios con financiamiento públicos (municipales y particular-subvencionados) es estructuralmente la misma: con discursos, supuestos, y estrategias similares, ambos casos permiten reflexionar sobre las desventajas, subjetividades e identidades que se construyen en el proceso de egreso de cuarto medio desde el lugar de un segmento relevante de la población chilena que accede a una educación secundaria y superior no

selectiva —no dirigida a élites académica o económica— y que no aspira a puestos de trabajo directivos en el ámbito público o privado, y a la vez quiere evitar trabajos precarios para trabajadores no-calificados. Lo que desde una perspectiva clasificatoria administrativa externa divide —unos públicos, y otros privados— o reúne —embleáticos y municipales— es reemplazada por una clasificación interna, al modo clásico de la teoría ‘fundamentada’ en la *empírea*, que reúne y separa a los sujetos según condensación de deseos, trayectorias e imaginarios referenciales.

4. ESQUEMA GENERAL DE RESULTADOS

Cabe recordar que el método cualitativo, de análisis y captura de información, opera en un ciclo iterativo entre los esquemas, o *teorías*, y los datos, o *empírea*, tal que progresivamente han de ajustarse modelos capaces de describir, en su estructura de significación, o *genotexto*, los dichos o descripciones de los sujetos, o *fenotexto*. Sin embargo, la exposición de los resultados ha de fijar la secuencia en algún punto, y esta no puede ser sino la traducción entre teorías y empírea en un esquema general de comprensión. Es así que se presenta, en primera instancia, un esquema general del discurso estudiado, en el que se formulan las categorías organizadoras del habla; para luego, pasar un despliegue analítico al nivel de elementos. Así, en esta segunda entrada:

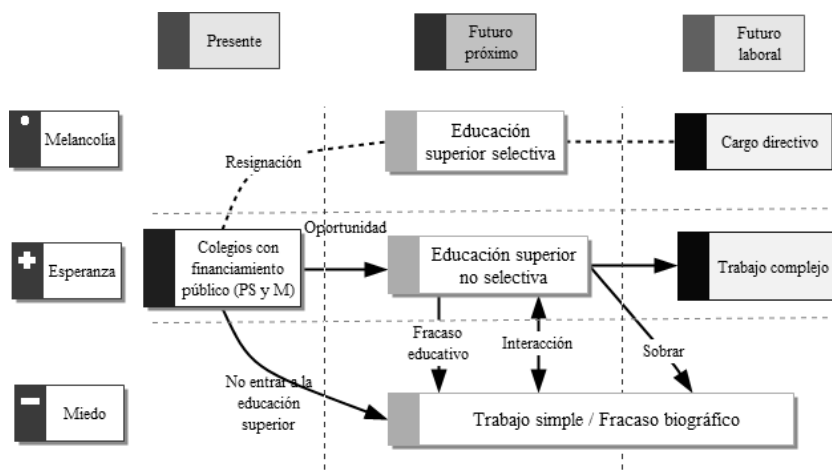
- Se propone un entendimiento de los elementos —los dichos componentes— en su posición relativa en el conjunto descrito por el modelo, y
- Se prueba la adherencia empírica de este en su capacidad de *generar* descripciones verosímiles de los discursos observados.

La conversación juvenil popular puede describirse con un patrón a) fuerte y nuevo, b) internamente tensado o entredicho; y c) reproducido de modo transversal —por género, zona, tipo de colegio—. Dicho patrón puede ser descrito, en lo central, como una pauta doble de *esperanza y miedo, con un complemento de melancolía*.

La *esperanza* es nueva y masiva, se traduce en la posibilidad, para el conjunto, de continuar estudios superiores y apuntar, entonces, a la profesionalización. La misma, sin embargo, viene recortada a instituciones de educación superior no selectivas y acentuada en lo que evita —el trabajo simple, no calificado— más que en lo que promete.

El *miedo*, o angustia, es también intenso, debido a las altas probabilidades de fracaso biográfico que disciernen —volver al trabajo no calificado—, poniendo en duda, incluso, la plausibilidad práctica del intento. En especial, es la angustia nueva de ser responsable del éxito o el fracaso individual, en condiciones de a) alta desventaja social y b) de modo ideológicamente señalado y consensuado, por la generación precedente, por el Estado y por el sistema de mercado que este prohibió.

GRÁFICO 1: REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA TRAYECTORIA BIOGRÁFICA EN JÓVENES POPULARES



Fuente: Elaboración propia.

La *melancolía*,¹ resignación o desesperanza, es la renuncia al modo tradicional de profesionalización —las instituciones de educación superior selectiva— y del significado mismo de los estudios universitarios. En el momento que se opta por estudios superiores, saben que están renunciando a lo que clásicamente era la meta de los que buscaban por la vía de la educación un camino de promoción social que les

1 Según Freud (1917) el fenómeno de la melancolía implica un desinterés generalizado por el mundo exterior; la pérdida del objeto deseado se vuelve una insatisfacción y odio hacia el yo, generando sufrimiento psíquico y autodegradación personal.

permitiera ocupar posiciones directivas en la sociedad. Con la esperanza del, todavía abierto, camino de educación superior viene también la desesperanza: ya no es lo mismo que antaño significaba.

Si asumimos que «todas las esperanzas, utopías... [son] la experiencia todavía inencontrada, la experiencia todavía – no -experiencia en toda experiencia llegada a ser hasta ahora» (Bloch, 1977:313). Entonces, el «ya no» (desesperanza) y el «todavía no» (esperanza), constituyen los pivotes del sujeto.

Como futuro posible, la *esperanza*, pero en los bordes de lo improbable, el *miedo*, se afirma una promesa y convocatoria a la que los jóvenes populares concurren por un sentimiento de querer (como estrategia o carta en la lucha por la vida) y de deber (como obligación externa en la expectativa de los padres). Pues seguir estos estudios superiores se ha hecho la norma: «lo mismo nos obligan, que las amamos» (Canales, 2014).

Es lo perdido en el querer (resignación de la promoción elitaria) y lo impedido en el poder (miedo al fracaso), lo que pone a la esperanza entre sus bordes y sitúa el lugar del sujeto: ni deseante pleno, ni confiado en sus medios. Pues juega en desventaja y el resultado final no es fruto solo de sus actos, y por contigüidad, de sus méritos.

*La esperanza. Siga la señal ¿estudios superiores no selectivos?*²

Lo común y completamente inédito es: a) querer y proyectar seguir estudios superiores y, b) de modo prototípico, en instituciones y carreras no selectivas. Quedan fuera, como se muestra al final de este apartado, precisamente las carreras orientadas a servicios empresariales o relativas a competencias profesionales con funciones de dirección.

Se trata de opciones de profesionalización recortadas por este criterio, constituyendo un nicho propio de oficios y profesiones para los sectores populares que se concentran en las instituciones no selectivas que los proveen.

Yo quiero estudiar ingeniería en maquinarias pesadas en el INACAP, y pienso que igual... me va a costar adaptarme al ritmo del instituto (GD PS - Talca).

2 Se abreviará «Grupo de Discusión» con la sigla «GD», «Particular Subvencionado» con la sigla «PS» y «Municipal» con la sigla «M».

De hecho, la prueba de selección universitaria se rinde en estos casos en un modo polarmente opuesto al patrón de las clases medias tradicionales y a la elite: en su caso, es solo una opción que, sin embargo, no hace finalmente la diferencia.

Pretendo dar la PSU para quedar en la Federico Santa María en técnico profesional de mecánica automotriz, pero sino quizás en el DUOC, o INACAP, algo, porque ahí no piden la PSU rendida (GD M - Talcahuano).

Este paso, y su sentido, constituye a nuestro juicio el corazón de la subjetividad juvenil popular chilena orientada al camino educacional, y conviene por lo mismo intentar comprenderla en todos sus pliegues.

La opción en juego: entrar/salir.

i) Forma plena: estudiar para trabajar

En el centro del mapa de los actores, condensando la primera significación, se encuentra la opción total y radical entre *salir* a trabajar y *entrar* a estudios superiores. Todo es, primero que nada, evitativo: se trata de salir del, y no volver al, trabajo simple *no calificado* de siempre.

Por eso el mensaje está grabado con precisión de publicista:

Después del cuarto medio, no salir a trabajar.

Trabajo simple ahora + estudiar ahora + trabajo complejo mañana

¿Qué viene para adelante?... todavía no estoy bien enfocado en algo en especial, pero después de aquí, no trabajar... , me gustaría estudiar y sacar una carrera profesional, y lo que es importante es que después del cuarto medio no salir a trabajar, eso es lo que me interesa (GD PS - Talca).

ii) Forma paradójica: trabajar para no trabajar

La misma normatividad es la que manda en la duda o mixtura. Si no se puede optar solo por el estudio, y debe en cambio exponerse el sujeto también al trabajo, entonces, no ha de olvidar la prioridad y su mandato.

Y igual quiero trabajar, pero si no puedo trabajar, no voy a poner el trabajo antes de los estudios. Porque igual si estudiai', después trabajai' po', y ganai' más plata (GD M - Santiago).

Se abre así el discurso paradójico, ancho e intenso, de los jóvenes que orientándose en esta lógica básica, esto es, estudiar ahora para evitar un regreso o permanencia en el trabajo simple *no calificado*, deben, para solventar el camino, hacer aquello mismo que se quiere evitar. De esta forma, el camino ya no es tan simple: no se trata de evitar el trabajo jornalero y estudiar para encontrar en el futuro empleos de alguna complejidad, sino de aquello, pero con su paradoja, por el hecho de tener que trabajar *al día* para estudiar con la esperanza de dejar de hacerlo. Es la paradoja, y la doble tarea, del que se emplea en el trabajo jornalero ahora, para estudiar en carreras no selectivas que le prometen, en el futuro, ya no hacerlo.

Trabajo simple parcial ahora + Estudiar ahora + Trabajo complejo mañana.

Y yo cacho que monetariamente yo voy a tener que ayudar igual, no sé trabajando en algo, aunque sea para pagar un poco, los primeros años que sea, porque igual mi hermano también quiere estudiar este año (GD M - Talcahuano).

iii) Forma extrema: postergación sin renuncia

La misma forma anterior, que ya complicaba la forma base —estudiar una carrera no selectiva para no trabajar como obrero o jornalero—, se complica ahora agregando la necesidad de postergar la opción deseada —volviendo al trabajo— para posibilitar, en el futuro, poder intentarlo. No es solo la mixtura de lo que se desea y lo que se teme, sino ahora la postergación de lo segundo por tener que abordar lo primero.

Trabajo simple ahora - Estudiar ahora + Estudiar mañana.

Yo el próximo año me voy a meter al preuniversitario y trabajar para juntar plata, para después el próximo año, de este año al otro, meterme a la U, porque así igual va hacer menos el costo para mi vieja, porque igual a ella le cuesta, así, pero igual yo voy a estudiar (GD PS - Punta Arenas).

iv) Forma escalonada: estrategia de largo aliento

Buscando mantener la puerta entreabierto se acomodan relatos, entre mitos y planes, que intentan articular en fases sucesivas credenciales educacionales, como peldaños que apuntan a otorgar verosimilitud a la espera; mientras tanto, se toma contacto con lo que se busca evitar —el trabajo simple—, pero al mismo tiempo se pone un pie en el camino hacia la salida. Es un relato complejo; con doble ciclo (técnico—universitario); doble apoyo (beca/trabajo propio: el primero, improbable, el segundo, peligroso); y con un resultado incierto.

No quiero estudiar una carrera que sea como de cinco años, igual quiero estudiar un técnico. Quiero estudiar primero técnico en sonido y después ingeniería en sonido. Completar la carrera (GD M - Santiago).

Es entrar permaneciendo con un pie afuera, o entrar a estudiar pero también salir a trabajar. El sujeto está al borde de la escisión, pues internaliza la contradicción de su posición, por lo mismo puede ser el más adaptado. Puesto en proceso, con transiciones imprevistas, se sale de las trayectorias y casilleros disponibles, en los que no cabe sino excluyéndose, por lo mismo, se idea un trayecto propio en que puede optimizar su probabilidad de seguir creyendo en la senda educativa.

v) Forma institucional: el enrolamiento

La misma sensibilidad evitativa del trabajo simple, o la condición jornalera, sostiene otros caminos de los jóvenes populares. Que no yendo ni al trabajo simple ni a los estudios superiores no selectivos, optan por alguna forma tercera, que aquí denominamos 'institucional' o específicamente de enrolamiento: Caminos que no conducen a un título profesional, pero tampoco llevan de vuelta al trabajo jornalero, sino que incluyen al sujeto institucionalizándolo en funciones corporativas preferentemente públicas. Pueden leerse, así, los caminos a las instituciones armadas policiales o carcelarias, y a otras formas cercanas de oficio no profesional.

A falta de título, un rol institucional. Este inscribe y da sentido a la continuidad biográfica, la misma que el trabajo simple no brinda, y que los estudios superiores otorgan, en promesa, por la vía de la cualificación.

Mi etapa a seguir más que nada sería entrar a la Escuela de Gendarmería, es lograr mi meta, salir de eso y ponerme a trabajar... para ayudar a mis hermanos, lo que es mi familia, igual se han sacado la mugre para intentar tenerme donde estoy. Me nace porque encuentro que es un buen futuro y una estabilidad económica fija (GD PS - Talca).

Estoy postulando o viendo la idea de entrar a la Escuela de Oficiales de Carabineros (GD M - Santiago).

5. EL SENTIDO QUE ORIENTA EL CAMINO

a) *La representación temible del trabajo simple no calificado*

No es la orientación vocacional, sino la evitación del trabajo simple lo que otorga sentido y da razón al camino. El trabajo simple lo conocen desde distintos ángulos, por la experiencia de sus padres, por la suya propia como trabajadores ocasionales —en algunos casos de modo permanente—, y en general por lo que observan en las trayectorias de sus pares sociales.

b) *El proyecto generacional: ser más, ser alguien*

El trabajo «al día» basado en el sobreesfuerzo físico y personal, constituye la escena a olvidar. Los jóvenes populares traen consigo el deseo del padre, que es también el suyo: El significado final de «ser más».

La mayoría de los papás de nosotros no son profesionales, por lo que veo, no son profesionales, trabajan el día a día y se sacan la mugre trabajando por nosotros, no ganando una cantidad de plata enorme, por ejemplo, mis papás me dicen que tengo que estudiar para ser mejor que ellos... Mi papá trabaja, es contratista en la construcción, todos los días sale y llega cansado... yo igual he ido a trabajar con él y yo lo ayudo y ahí veo cómo es ganarse los porotos con los trabajadores. Yo converso con ellos por qué no estudiaron y es porque los papás no los ayudaban, o porque nadie les dijo 'oye tu tenía que estudiar (GD PS - Talca).

La escuela de la vida enseña que hay que seguir estudiando; hacia atrás, da sentido a la enseñanza media y protege de la tentación desertora.

Por esas personas uno se da cuenta que te conviene estudiar, te conviene sacar algo profesional. Ahí me di cuenta en realidad como es la vida...

algunos dicen *sabís* que no quiero estudiar, prefiero hacer la choca con unos compañeros. ¿Qué es hacer la *choca*? Es faltar a clases (GD PS - Talca).

c) *Resonancias esclavistas o de explotación extrema*

Trabajo de jornalero es significado como condena social: explotación física y vida en la necesidad. Sobre todo es la ausencia del control de la vida propia. El trabajo simple no calificado es significado ahora como una atadura existencial que impide planificar y proyectarse subjetivamente. Es el reinicio diario de lo que, con estudios, se imagina como un camino progresivo. Es la condena, perpetua, del cansancio y en su forma extrema, de la explotación hasta la descomposición total del cuerpo y el sujeto.

Yo en los veranos he trabajado y uno se cansa mucho, uno termina hecho bolsa el día sábado en la tarde o el viernes, los domingos todos están muy cansados entonces como que no quiero esto para mi vida todos los años, toda mi vida, no, entonces como la única opción que tienes es estudiar algo y tener un trabajo más tranquilo, más relajado, cosa de tener un horario hasta las 5 de la tarde y después estar con tu familia o darte muchos gustos (GD PS - Punta Arenas).

En suma, es la constatación de que el cuarto medio, la enseñanza secundaria, conduce por sí mismo al menosprecio social y a la depresión personal: *Te matas trabajando y no da ni para la vida.*

Biográficamente, de lo trágico hasta lo cómico:

El otro día estuve sumando cuántas, cosas que hay que pagar y es mucho, o sea, el agua, la luz, el cable, la comida, la vida es muy cara... llegar y salir de cuarto medio no te va a dar, y no te da. Y si tú quieres tener familia: no. Vas a vivir súper mal, triste... solitaria... [Risa grupal] (GD PS - Punta Arenas).

Estructuralmente, de la valorización —el trabajo— al menosprecio:

«Matarse trabajando y que te den dinero. Como un esfuerzo que hiciste tú y que se pueda gastar en uno solo día. Es fome saber que tu esfuerzo se va a la basura en un solo día» (GD PS - Punta Arenas).

d) *El jornalero en una sociedad clasista*

De fondo, resuena la estructura y la cultura laboral chilena entrecruzadas. Se obliga a estos trabajos y al mismo tiempo se les denosta, cuando en los países desarrollados, ni aquellos trabajos son los únicos disponibles, ni se les subvalora en dinero y en prestigio.

No sé, Australia, países desarrollados y no les importaba si tenían que trabajar limpiando baños o no sé cortando pasto porque allá la vida es tan distinta que no es necesario ser ingeniero pa' que te vaya bien o ser médico pa' que ganís plata, sino que todo, a todos les va bien, todos pueden vivir con cierta cantidad de plata porque no es caro (GD PS – Punta Arenas).

e) *La aspiración minoritaria*

La aspiración/expectativa de seguir estudios superiores no selectivos trae consigo también una renuncia a los antiguos caminos de la educación superior, esto es selectiva y conducente a puestos directivos en la estructura social. Aquello significa sobre todo por su ausencia; prácticamente no se habla de las universidades prestigiadas ni de las carreras de liderazgo social o productivo.

El conjunto indicado al inicio se recorta así excluyendo/se del conjunto mayor (en valor social) de las universidades selectivas. No aspiran a ser *seleccionados*, sino a poder evitar el regreso al trabajo simple no calificado.

Con todo, si puede encontrarse de modo puntual y *apartado* de la conversación central, la orientación a estos caminos de selección. Sin embargo, cada vez que ocurre, se deja constancia de su condición minoritaria o excepcional, esto es, no grupal.

Yo por lo menos quiero dar una buena PSU... no quiero entrar al Inacap o a un instituto, igual me gustaría entrar a la Católica, universidad estatal, más reconocida, quiero estudiar ingeniería en construcción civil (GD PS - Talca).

Es la aspiración renunciada: como esperanza y su desesperanza del *ya no*. El momento justo de la suspensión.

Yo me imaginaba como para medicina, especializarme como en algo, pero el puntaje es súper alto y necesito también mucho estudio y además

que queda poco tiempo, ya no queda un año, sino que quedan como 8 meses pa' dar la PSU, entonces es súper poco y ya no (GD PS - San Fernando).

Es así que, al enunciarse aquel deseo, como proyecto, la voz grupal comenta con admiración/puntuación de lo extraordinario.

Yo quiero estudiar medicina. Voz grupal: ¡Wow! (GD M - Concepción).

Hasta los términos con que se nombra y describe aquellos caminos parecen parte de una lengua ajena, por lo que el habla reclama cada vez una aclaración o fijación de referencia. Como si las palabras no funcionaran bien. Nótese que el moderador debe intervenir tres veces para aclarar al hablante, señal de que hay dos lenguas, y que uno de los hablantes encuentra problemas para decir la suya.

Hablante: Sí po de los ojos.

Moderador: ¿Medicina?

Hablante: No, es otra rama que es sobre los ojos pero...

Moderador: ¿Tecnología Médica?

Hablante: Sí eso es, tecnología médica. Moderador: Se especializó en los exámenes oftalmológicos. (GD PS - Punta Arenas).

Es la enunciación del deseo y al mismo tiempo de su improbabilidad como resto de esperanza. La huella de la dificultad reiterada indica el estatuto aparte.

Moderador: ¿Y esa meta por ahora cómo la ves?

Hablante: Bien alta, está difícil.

Moderador: ¿Pero cuál sería?

Hablante: Estudiar Medicina, pero en dónde no sé, en Valparaíso... está difícil... (GD PS - Punta Arenas).

La antigua aspiración promocional a través de los estudios superiores hacia los puestos de elite o dirección social significan más por su ausencia, como renuncia naturalizada, que por su interés.

6. LA CUESTIÓN DEL MIEDO.

LO ADEUDADO, LO POSIBLE Y LO IMPROBABLE

Lo que organiza este nuevo componente del discurso típico juvenil es aquello que, ni niega, ni afirma a la esperanza, sino que la pone entre

paréntesis o «en veremos»: la esperanza es duda de probabilidad. Surge, en ese miedo, el fantasma de la frustración y el fraude.

Las condiciones objetivas son especialmente adversas, por lo que la esperanza comienza a parecer al borde de lo improbable. Así, lo posible, que es la esperanza recortada por su pertenencia de origen, se va a enfrentar con un miedo incontenible a la frustración propia, y de paso, por contigüidad generacional, a la de sus padres.

En el discurso aparecen en forma metafórica con los rasgos del arquetipo heroico; el relato los configura como responsables individuales de su éxito o su fracaso, de si logran o no consumir el sueño y el proyecto de hacerse profesionales, o bien volver o permanecer en las garras del *trabajo simple no calificado*, se encuentran, sin embargo, en condiciones altamente desventajosas para lograrlo. Por ello, junto a la afirmación de esta orientación al logro, esa esperanza nueva, aparece una y otra vez el miedo con que se enuncia y vive el intento.

7. LOS PELIGROS DEL CAMINO: MODOS DE FRACASAR

a) *No entrar*

El primer peligro está a la entrada: no todos entran, algunos deben ir al trabajo. Es entonces cuando el proyecto se pone en riesgo, en los peligros de aquel lugar al que es fácil regresar y del que es casi imposible salir.

En sí no poder entrar a la carrera, porque lo que no quiero es salir de aquí y ya ponerme a trabajar y entrar en un círculo vicioso, si no me voy a acostumbrar a la plata... de ahí ya no (salgo) más (GD M - Santiago).

b) *Errar*

El segundo peligro, superado el escollo anterior, está en la confusión vocacional y sus urgencias. La claridad normativa de continuar estudios, está oscurecida por la desorientación vocacional, no solo respecto a qué carrera, sino también en que institución.

Porque no sé lo que se viene. Ay, yo no sé de qué hablar. Me da miedo, porque... todavía no sé qué estudiar. Todavía no sé qué estudiar. Estoy entre hartas carreras y tampoco sé si en verdad las que quiero estudiar (GD M - Santiago).

Es el miedo a errar; la elección es inminente y de algún modo irreversible, de esta forma, la ansiedad por los puntajes en la PSU se traduce en el miedo a la elección equivocada.

Sí, es como miedo, porque ya queda casi nada entonces uno, por lo menos yo desde primero medio que tenía claro qué es lo que quería estudiar y ahora en cuarto no sé si es realmente lo que quiero... y tengo que decidir y ver dónde estudiar, que sea bueno, entonces como que el tiempo va en contra (GD PS - Punta Arenas).

c) *Ser engañado*

Conspira con este miedo de errar lo que se recibe como el opaco, y al mismo tiempo rutilante de publicidad, mensaje de las instituciones. Ni en los colegios, ni luego por estas instituciones, se aclarara lo que cada una de las carreras permite y exige.

Eh, Nicole... yo igual he pensado en eso porque siempre que uno pregunta de la carrera solo te pasan horarios y nada más, o el puntaje. Nunca te han mostrado cómo es, y no sé, me gustaría saber. Así tendría más idea sobre qué carrera estudiar y no estar con este caos de que no sé nada (GD PS - Punta Arenas).

La sospecha de fraude, acrecentada por la vanidad de la publicidad, les resuena como la trampa de los nombres —siempre buenos— y las cosas —ya no tanto—.

No sabís información de las carreras, lo laboral me refiero yo, hay nombres bonitos pero tú no sabís si tenís la pega asegurada después que salí... yo no estoy seguro de una carrera a seguir porque no estoy seguro de cómo son, no hay alguien que me diga, sabís esto se trabaja así, vai a ganar esto... si no se las carreras ¿cómo me va a gustar algo?, a eso me refiero (GD PS - Punta Arenas).

d) *Repetir*

Con algún margen de error la elección puede ser reversible, pero en sus casos aquella reversión significa acrecentar improbabilidad al intento. Si en las clases medias o dirigentes puede ser hasta una libertad necesaria la posibilidad de explorar distintas alternativas, en sus casos, en cambio, aquello suena a lujo insostenible.

Eh, echarme un ramo de la carrera, y perder un año o dos años de mi vida así, es que igual, gastar plata y perder un año, es retrasar todos mis proyectos o sea, es lo peor que me podría pasar (GD M - Santiago).

e) *Desertar*

En seguida, y asociado a ello, el miedo se desplaza al otro momento, el de la deserción. No todos los que entran llegarán al final del camino, y las salidas intermedias, ni existen, ni validan.

Creo que por eso harta gente deserta, porque no sabe qué es, de qué se trata realmente su carrera, no sabe qué hay que hacer o qué va a hacer (GD PS - Punta Arenas).

f) *Titularse y no emplearse*

Finalmente, si concluyó el camino con el título y, se entiende, su competencia, todavía queda la última prueba, esta vez ya fuera del control de sí mismo: no todos los que concluyen logran luego la inclusión laboral respectiva. Sin embargo, se vive igualmente como un asunto radical y absolutamente individual, el miedo llega hasta al final, es el último temor de llevar el título y no encontrar el puesto; una trayectoria que lleva a esta forma final del fracaso.

En el último escalón de la gradería no hay asiento para todos y algunos deben reiniciar el descenso hacia el trabajo simple o deambular entre el título —y su éxito— y su cesantía —su último estrellarse contra las rocas, de donde viene la idea de fracaso o naufragio—. Es el temor a una proletarización impropia o, como anverso, a una profesionalización inalcanzada justo cuando se obtiene la credencial para su ejercicio.

Resuena así, en el habla, la displasia estructural de una educación superior masificada, al calor de la universalización de la enseñanza secundaria que la hace lógica y esperable, pero que no se conjuga con la demanda actual de especialización emanada desde la matriz productiva³ y el mercado laboral.

3 En este sentido, la matriz productiva sigue siendo primaria-exportadora extractivista, por lo que no ha mostrado cambios de reestructuración, sino de diversificación de mercancías siempre a partir de la explotación de recursos naturales.

El fracaso final: titularse y no encontrar empleo.

Sería cuático para mí sería terminar la carrera, y estar así como con todo el power para hacer lo que quiero y no tener pega (GD M - Concepción).

Una forma especialmente interesante, de contorsión oportunista, adopta la estructura productiva con desenlace crítico para los jóvenes. Esta, no agregando propiamente puestos de trabajo complejo, se beneficia, sin embargo, de este exceso de conocimiento.

Titularse y neo-proletarizarse.

Es que en sí todas las carreras igual tienen ese miedo... puede que salga de gastronomía, y en sí una, por lo menos un restorán, si o si, tiene sus chef que están más alto que todos y los otros son ayudantes de cocina ¿cachai? (GD M - Santiago).

Pero en última instancia, aun con los temores, no hay más chance que arriesgarse. La opción es el desencanto del *ya no*.

Pero si no te arriesgas, a lo mejor no, ya no (GD M - Santiago).

g) *Los significados del fracaso*

¿Qué significa fracasar? Fracasar, como los barcos que naufragan, es concluir estrellado, quebrado, rota irremisiblemente la contextura. Por ello, el fracaso en el discurso analizado viene adosado a la frustración, al defraudar y, por contigüidad, al fraude. Fracasar es defraudar y defraudarse, o lo que es lo mismo, frustrarse. Son la generación que lleva como signo esta condición de deudores, de sí mismos, y sobre todo, de los padres.

h) *Defraudar, no cumplir/realizar la expectativa*

El habla llega a formularse plenamente como temor basal: hay expectativa y hay temor por ella. El miedo es entonces, literalmente, no cumplir, fallar: es el sentido final de la noción de 'defraudar'. Esto es, de no poder servir la deuda contraída en la promesa —lo esperado, la expectativa—.

El temor es al deber, y este es la expectativa de los padres:

Cumplir la expectativa que los papás ponen, de seguir estudiando más y más y más... el miedo a no defraudar a la familia, por ejemplo no alcanzar a sacar alguna carrera, eso más que nada (GD PS - San Fernando).

La expectativa no es solo de los padres, sino que se escucha como la voz total del grupo: es la norma, cargada de sueños históricos familiares, pero también, por si faltara, del consenso cognitivo respecto de que ahora, como nunca antes, es posible.

Es lo correcto lo que estoy haciendo porque muchas personas te presionan a que tú tienes que ser un profesional, muchas veces no haces lo que tú quieres, solamente te ponen la meta de que tú tienes que ser alguien... un título, y es mucho stress porque te bombardean.
¿Quiénes son esas personas?... No digo nombres sino que... (GD PS - San Fernando).

La palabra social que obliga a intentarlo sin considerar los riesgos, se encuentra generalizada, por lo tanto es anónima.

i) Altas expectativas circulantes. Tú debes poder

La posibilidad de los estudios superiores no selectivos se impone como expectativa legítima: es la generalización del «tu puedes más», como si no hubiera ya cortapisas y asimetrías en el juego de los puestos sociales o, cuando menos, aquellas no borrarán el espacio de libertad y oportunidad individual que así se abre. Es la hora del héroe individual, en un reto que, por primera vez parece abordable; de hecho se hace obligatorio moralmente intentarlo.

Yo creo que además de cómo se mida, como defraudarse uno mismo, siempre a uno le dicen que puede más y que lo va a lograr, entonces uno como que teme al momento de que, cuando llega el momento de hacer tus cosas, de fallarse uno mismo. (GD PS - San Fernando).

En este sentido, defraudar es no retribuir lo adeudado.

En no defraudar a los que creen en uno... los sacrificios. (...) O sea que los estudios los papás lo están pagando y cuesta tener la plata. (GD PS - San Fernando).

La deuda trae también los restos de la inversión familiar en la educación particular subvencionada. No deja de ser notable este aserto, efectivamente los padres apoyan el financiamiento de la educación secundaria, de forma parcial, mientras que el financiamiento de la educación superior debería agenciarlo el joven, de forma total.

j) *Frustrarse*

Es el temor no a la condena social, sino al intento fallido: la impotencia del que *se la juega*. Es el miedo a no-poder lo que se quiso y se intentó —poder—.

Yo creo que igual hay temor, temor de no poder, de tomar la decisión errónea, como si me voy a equivocar de carrera (GD PS - San Fernando).

La presión es el peso de la palabra social que se siente como un mandato que oprime y, así, a la fuerza, más obliga que motiva. Existe una diferencia sutil con la norma moral, ya que esta última existe como una obviedad no tensionada, es una disposición subjetiva de consenso, pues es al mismo tiempo «deber» —obligación, por definición en la parte externa— e «ideal» —deseo, por definición en la parte interna—. En este caso, el ideal funciona muy restringidamente, pues recorta el sueño, y lo amenaza con fantasmas. Paradojalmente, por esta imposición del camino universitario, la nueva oferta de educación superior barrió con el antiguo prestigio, o valor de oportunidad, que tenían los caminos técnicos al nivel de la educación secundaria. Es, ahora, demasiado poco como aspiración, aún cuando pudiera ser las más segura de las expectativas. El choque entre lo deseable —este nuevo posible, aunque recortado e improbable— y las reglas del juego social lo viven los jóvenes populares: en él se condensa la contradicción de una promesa y su amenaza. Ya no puede sino arriesgarse a la aventura de la que volverá como el único responsable. No solo es tú puedes, sino también agitada la palabra social puede llamar más fuerte: tú puedes más de lo que (sientes que) puedes.

Algo técnico, algo que donde haya campo sin necesidad de darse PSU y todo eso, o sea tener sin tener la presión del puntaje nacional de la PSU... , pero siempre en mi casa me dicen 'tú podís más' y yo me cierro en que yo no puedo (GD PS - San Fernando).

Así se entiende esta angustia respecto al fracaso: la palabra social les dice que están llamados al éxito, pero esos discursos, multilaterales y hasta internos, no dialogan con sus lecturas de la probabilidad de lo posible.

k) *Frustración: querer y no poder*

La incertidumbre del resultado final va a remarcar la subjetividad juvenil: en el primer sentido, por el desbalance notorio entre las posibilidades de logro y de fallo; en el segundo sentido, por la individuación del resultado de su intento de profesionalización. Se configura un cuadro donde el sujeto debe hacerse cargo individualmente, como nunca antes y como pocos sujetos sociales, del resultado de su actuar. La expectativa del logro borra, en la demanda social hacia el joven —de sus padres, de sus pares, de ellos mismos—, los signos de su improbabilidad. Al final, si no lo logra es *su* fracaso. Por haberlo intentado deja de ser una condición —condena— social.

Y también tengo miedo de querer hacer algo y fracasar. Entonces no sé qué hacer (GD M - Santiago).

Seguir estudios superiores están al borde, para algunos, de lo deseable —obligatorio— y de lo proyectable. Es la frontera temida entre el *estar soñando* y *el tener metas*. Entre sueño y meta, el temor a frustrarse (o defraudarse).

Todo el tiempo estoy viendo cuanto necesito para poder estudiar lo que quiero. Igual me da miedo no poder entrar porque lo único que quiero es la Universidad de Concepción. Es como un sueño. Es como la meta que uno quiere lograr. Ese es el temor igual, no poder entrar (GD M - Santiago).

El fracaso en este caso es por desencanto, por desilusión. Lo que se rompe en pedazos —como el barco en los naufragios— es ni más ni menos que el sujeto expectante, el que todavía se quiere ver en el futuro como quien se hizo y llegó a puerto.

8. TEMORES GENERACIONALES

a) *Frustrarse; el temor mayor de esta generación*

La internalización individual de su éxito o falla, les pone en tela de juicio ante sí mismos. Como efecto, el solo término ‘frustración’ puede perturbarles.

Igual es como frustrante... por ejemplo sobre... [se pone rojo, risa grupal] (GD PS - San Fernando).

b) *La forma generacional del fracaso*

Los jóvenes perciben una deuda que se asienta en la conciencia de un privilegio generacional. Son, antes de empezar el juego, deudores de las penurias de sus padres y, aún antes, de los padres de aquellos, en una historia que se pierde en los recodos de la memoria contada a trozos —familia a familia— y que narra la imposibilidad absoluta de iniciar lo que en sus casos es, al menos, una puerta abierta. Ellos se sienten, y así les hacen ver, *los jóvenes de la época de las oportunidades*, la primera generación de la puerta abierta en general para «ser alguien».

O sea, ahora nosotros tenemos más posibilidades de estudiar, de ser alguien en la vida. Por eso los papás te dicen *estudia, quiero que seas mejor que yo*. No sé po, quiero que *tengai* una carrera, que *tengai* una familia que mantener, tener tu casa... Por ser, en mi casa, en mi familia le salió así, fue too' difícil. La parte de mi papá fue así, atroz. La parte de mi mamá, atroz. No se pudieron educar (GD M - Santiago).

La experiencia de los padres, relato familiar que cruza las generaciones, marca profundamente a los jóvenes que como primera generación con acceso a poder «ser alguien» son depositarios del encargo familiar de «reparar» en sus vidas, las carencias y sufrimientos de sus progenitores. Es la reparación transgeneracional de la exclusión, que implica el deber ser mejor que los padres, con el consiguiente efecto subjetivo de un ideal del yo puesto fuera de las figuras paternas.

Antes no existían las oportunidades... Mi mamá tiene dos hermanas, y como que era imposible que alguna estudiara porque no podí darle edu-

cación a una y no darle a otra. O pa' comer igual, antes era brígido (GD M - Santiago).

Así, al final, no queda espacio siquiera para la queja: ¿de qué puede lamentarse un joven popular de este tiempo si ha tenido lo que a todas las generaciones previas se les negó?

No como ahora, ahora nosotros tenemos de todo yo encuentro. Como que nos quejamos por puras weas... igual eso es problema de las generaciones nuevas, que... nos quejamos de llenos» (GD M - Santiago).

c) *Miedo al fracaso o miedo al miedo al fracaso*

La cultura popular —antigua— viene en defensa de esta subjetividad amenazada por la esperanza y el miedo. En las zonas donde el fracaso es corriente se desarrollan distinciones más finas para hacer la diferencia entre la estructura —fracasar es parte de la realidad y sus reglas— y el sujeto —el fracaso puedo, o no, internalizarse—. Una cosa es fracasar —no lograr lo buscado— y otra es asumirse como sujeto fracasado. La *caída* está, sino asegurada, por lo menos sabida como probable. La diferencia no está entre *caer* o no, sino en levantarse o no hacerlo.

d) *No está derrotado quien lucha.
O cualquier otro modo de significar la hazaña*

Lo que era proyecto termina siendo también un intento que se valida, no ya en el resultado, sino como las epopeyas o quijotadas 'en el esfuerzo puesto en el intento':

No es el fracaso, el fracaso es como caerse y no poder levantarse... Mi hermano salió de cuarto medio, de un técnico, estudió administración y no trabajó ahí... Después se metió en un preu para dar de nuevo la PSU. Le fue súper mal. Se metió al Duoc a estudiar ingeniería en informática, estudió un semestre y no le gustó... y quedó debiendo quinientas lucas. Ahora está estudiando ingeniería industrial y eso le gusta. Pero él se ha pagado todas las cosas él... Trabaja y estudia. Ahora le está yendo bien. Pero es como mi ejemplo, ya, si bien cansa, como que podí vivir, adelante... no importa las veces que te equivoquís (GD M - Santiago).

e) *La evitación del miedo al fracaso*

En el reverso, encontramos la suspensión de la angustia en una filosofía del presente continuo sin expectativa. Rehuir el fracaso anticipándolo, y jugando, entonces, a vivir sin proyectos, sin planes. Solo fracasa quien sueña, para evitarlo es mejor atrincherarse en el terreno seguro del día a día, del presente continuo, que opera como cortafuego del dolor futuro por el fracaso.

Aspiro simplemente... , si es que termino en la Universidad porque uno nunca sabe, tener ese cartón que diga que soy profe y vivir simplemente, no sé si va a ser enseñando, tal vez mi estudio no valga nada, o tal vez mi estudio valga hartito, entonces para mí no hay que tener una, tal vez suena feo, pero no quiero tener una meta porque nunca se sabe si se puede llegar... uno si dice 'no yo voy a ser ingeniero en minas, voy a trabajar en CODELCO, voy a ganar millones' y al final al tipo no le dio, no sé, no pudo trabajar ahí uno se viene abajo porque es un plan que se hizo y no resultó (GD PS - Punta Arenas).

Se trata de huir no ya del fracaso, sino de la convocatoria al éxito; es la necesidad del sujeto de desanclarse de esta prueba de consistencia que está en juego. El sujeto se encierra en su propia autorreflexión y validación, fuente de reconocimiento total e inmediato y por lo mismo resta toda presión por demostrar o defraudarse. Pero esta es la disidencia, pues trae una suspensión moral del sujeto que difícilmente alcanza a las urgencias en que están sus pares sociales. Al suspender la tematización del futuro el habla deja de construir al grupo. La envidia es, en este caso, de sabiduría, no de virtud que pudiera imitarse. Es la salida que trae la descarga de la presión —se desea con envidia—, pero trae también la sospecha de la huida imaginaria —la envidia no da lugar a la mimesis—.

Tampoco me preocupa si se van o sea si defraudo a alguien o no porque siempre tienen que sentirse orgullosos de lo que es uno, uno no va a defraudar a nadie... eso. Hablante 2: Te envidio... (GD PS - San Fernando).

Fallar es entrar y no sacar, volver con las manos vacías, frustrado. Lo que brilla como oferta de educación superior prácticamente para todos, oculta su lado oscuro, en el que no todos, sino una minoría remarcada, lo lograrán, y no por destrezas propiamente académicas o ninguna otra atribuible, en rigor, al sujeto como individuo.

9. CONCLUSIONES

El giro en la conversación juvenil chilena, desde los 80 hasta acá, ocurrió en el plano de las expectativas educacionales y laborales. Si hasta, y sobre todo durante, los ochenta la cuestión juvenil se debatía —según sus analistas— entre la anomia y la resistencia contestaría, en estos días la conciencia juvenil da signos de una notable nomización y organización ideológica en torno a vías de inclusión social inéditas. A la universalización de la educación media siguió un colectivo fuertemente orientado hacia caminos de educación terciaria. En el paso de *salir del cuarto*, la sociedad prometía que todos iban a ser estudiantes de tercer ciclo, evitando o conjurando así el fantasma del regreso al trabajo simple de la mayoría de sus familias y vecinos. Esto fue cierto para la mitad de los jóvenes (52%). Y dentro de este segmento, a los sectores populares se les integró excluyéndolos de las instituciones que otorgan credenciales educativas con mayor valoración social. Con todo, la nueva posibilidad —la esperanza— de acceso a la educación superior en planteles no selectivos, gatilló el giro en la conversación social juvenil, trayendo consigo dos complementos esenciales y junto a los cuales construye su sentido y configura la conciencia juvenil: el miedo al fracaso (volver al trabajo no calificado) y la melancolía (imposibilidad de alcanzar cargos directivos).

No es la esperanza sin más: es una esperanza recortada y de alto riesgo.

Es la promesa —antes negada para ellos como conjunto popular— del derecho y la vía para el desarrollo individual mediante la profesionalización, pero al mismo tiempo una negación de la misma: Los estudios universitarios —el título profesional— ya no significa lo de antes, sino que, precisamente por su masificación —por la vía no selectiva—, ahora existe en dos categorías separadas en valor, o prestigio, social. El título al que aspiran es profesional, pero en la categoría nueva—inferior, así marcada por la opinión común y así tratadas en el mercado laboral. El significado y valor social efectivo de esta nueva credencial terciaria, es de entrada distinta e inferior a la tradicional, destinada, como siempre, a la elite socioeconómica (clase) y/o académica (talento). Además, según sus múltiples caminos, puede carecer de consistencia mínima, sin otorgar valoración social ni económica a quien la posee.

De esta forma, lo mismo se aspira que se renuncia. Y la esperanza, entonces, viene con melancolía, pues la renuncia es de clase, y la

saben todos y todas como la ley de la vida social que no se toca ni mueve por el hecho de que ellos y ellas ahora puedan, y deban, intentar ser universitarios. Por eso es que lo que organiza la búsqueda del título no es tanto el sueño profesional de antaño, sino más bien la certidumbre de las fallas sociales del trabajo simple no calificado del que hay que, al menos intentar, huir como sea.

Es la esperanza de una inclusión subalterna. La hazaña de sacar al sujeto de la zona fronteriza de la inclusión y la exclusión, temporada a temporada, del trabajador simple (jornalero) para instalarlo en la zona de oficios y trabajos profesionales de baja remuneración y reconocimiento. Así, ya sabemos qué se espera de este camino: Qué se busca —evitar— y qué no se busca —conseguir— en el anuncio de la esperanza de los estudios superiores no selectivos.

El sentido de esta esperanza, ya recortada, es articulado con el miedo, por lo incierto del resultado final del intento. Lo prometido está a la mano, pero al intentar tomarlo pareciera ponerse difícil o inalcanzable. Circula la imagen que todos puedes seguir estos estudios, lo que es verosímil como indicio del cambio ocurrido por esta nueva posibilidad respecto del pasado, pero no es tan válido para el conjunto de circunstancias sociales que se ponen en juego. La obligatoriedad del deseo, como una norma, se ampara precisamente en esta creencia —ahora todos pueden, ‘el que quiere puede’, ‘tú puedes’, etcétera— y señala el origen de una obligación a la que cada sujeto debe responder como individuo.

El problema es que al intentarlo lo que se revela no es la voluntad o falta de voluntad del individuo, sino el signo de su clase social, esta vez a través de la familia como marca de origen. No todos pueden —algunos deben empezar a trabajar para solventarse o solventar gastos familiares—, dentro de los que pueden, muchos deben también iniciarse como trabajadores —para sostener o solventar sus propios gastos de estudiante— en el régimen del que intentan huir, con los riesgos de retención implicados; dentro de los que pueden entrar, también, cabe el conjunto de los que no pueden continuar, engrosan la masiva proporción de desertores de este sistema —la mitad—, entre otras causas por estas mismas sobreexigencias económicas reproductivas; finalmente entre los que concluyen, el fantasma del desempleo profesional vienen a coronar una trayectoria de peligros por donde se puede fracasar. El nuevo orden permitió, en principio, que la mayoría pudiera estudiar, pero a los sectores populares les impuso reglas y probabilidades de tal

asimetría que se percibe la posibilidad como una hazaña, por lo improbable de este futuro posible.

El miedo al fracaso es el pago con que la subjetividad retribuye a la esperanza. Obligados a desear la educación terciaria, son también, por la fuerza de las circunstancias sociales —estructura y clase—, testigos inevitables de la improbabilidad del intento, al menos en su sentido último. Son la primera generación popular que debe resolver individualmente esta forma peculiar de éxitos y fracasos, teniendo la posibilidad de ser más que sus padres, para superar y dejar atrás la historia familiar transgeneracional —o prehistoria del sujeto—. La situación de carencias y necesidades materiales de los padres se vuelve un determinante para los jóvenes, quienes deben enfrentar el encargo familiar de la consolidación del logro de la inclusión a modo de una reparación simbólica «transgeneracional»: los jóvenes reciben el encargo de reparar en sus vidas, las carencias de sus padres.

La reparación desde la mirada psíquica se entiendo como el deseo y la capacidad del sujeto de recrear un objeto interno destruido o dañado; es decir, la capacidad de modificar representaciones internas que provocan angustias (Wender, 1965). Esta capacidad se relaciona con la pulsión de vida y con el desarrollo de un yo fuerte, capaz de integrar fantasía y realidad, en un proceso restaurador (Bohoslavsky, 1971). En el caso de los jóvenes populares, se les impone el ambivalente y transindividual desafío de reparar con un logro personal una historia pasada de necesidades colectivas-familiares.

De esta forma el éxito será individual. Los pocos que logren coronar el camino con un título de reconocimiento y prestigio social serán el símil de la antigua élite popular que, pese a todo, lograba su propia vía de cualificación y valorización social. Los que no lo logren, porque lo intentaron o al menos pudieron hacerlo, llevarán el fracaso como signo personal, pues ya no rige la antigua condena de los estatus adscritos del orden tradicional donde antes estaba la exclusión como signo de clase. El intento de profesionalización que se ve truncado, por su específica concentración en los estudiantes populares, es antes un signo de clase que un fracaso personal; mismo que se vive diluido como destino, e incluso merecimiento individual.

El relato constituye a los jóvenes populares como figuras heroicas, se configura de este modo un proceso de individuación de un fenómeno que tiene dimensiones estructurales para la sociedad, donde el logro del poco probable y dificultoso acceso a la educación superior no selectiva y posterior inserción laboral en un trabajo complejo

—ni jornalero, ni directivo— se vuelve un mérito o fracaso individual y no un efecto de condicionantes sociales. El mito de la meritocracia de la modernización neoliberal cae con todo su peso sobre los hombros de la juventud popular, dispuesta a cargar individualmente con la culpa o los laureles de un resultado altamente predecible por sus condicionantes, y legitimar de esa forma el modelo chileno y sus desigualdades. Los intentos en el marco de esa recortada esperanza de logro de inclusión plena, sirven como sustento de un modelo que promete oportunidades, pero que en realidad son más inciertas de lo que aparentan. El escaso margen de movilidad social en Chile aparece amplificado por el masivo intento de las y los jóvenes populares por lograr mayor inclusión social que sus padres; al ensanchar las expectativas se crea la ilusión de aumentar las oportunidades, la fantasía supera a la realidad, de la mano de un héroe que sostiene la ilusión de esta promesa. Si bien, al *salir del cuarto*, el sistema educacional bajo la lógica neoliberal asume el principio de igualdad, este queda entredicho por las desigualdades en función del mérito que se legitiman socialmente y se viven como signo personal, donde unos ganan y otros pierden. Ya no son solo las desigualdades de acceso, sino también las desigualdades de éxito académico. Ambas están condicionadas por la pertenencia de origen que, en términos generales, desfavorecen de forma sistémica a los jóvenes populares que se aferran a una trayectoria biográfica marcada por el camino educativo.

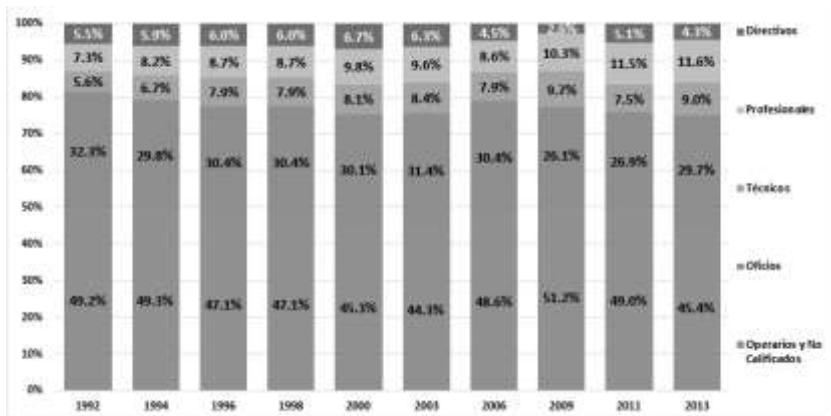
Por eso, la conversación colapsa donde el fracaso y el éxito revelan a la subjetividad que los vive. Es lo que el relato muestra como perturbación por la frustración, el defraudar y el defraudarse. En los tres signos se encuentra lo mismo, la cuestión del engaño y el desengaño, de la falla por ilusión, de la deuda que queda impaga. Ahora a cuenta del sujeto solo, a quien dijeron que podía y, circunstancias sociales mediante, no pudo.

Esta nueva expectativa ha sido posibilitada institucionalmente por un sistema de educación superior no selectivo académicamente, y apoyado en sistemas de créditos de la banca privada con aval estatal que permite su expansión por la sola existencia de la demanda o interés de los jóvenes. Todo lo anterior está en veremos. La calidad y racionalidad final del nuevo sistema está hoy completamente en duda, en general, está en cuestión su pertinencia y consistencia. El movimiento del 2011 vino a significar el derrumbe de la naturalización de todo el sistema institucional de educación superior, y de la educación

en general. Hoy vuelve a estar en disputa lo que entonces se daba por indiscutible.

En el corazón de la reforma al sistema universitario se encuentra la masificación de la educación terciaria, su sentido y calidad social. La discusión no es menor: ¿Cómo evitar la segregación social y académica en la educación terciaria, como en el pasado se hizo con la primaria y secundaria?, ¿Qué sentido tiene la universalización de la educación terciaria cuando no se condice con la inercia de la distribución ocupacional?⁴

GRÁFICO 2: ESTRATOS SOCIOOCUPACIONALES EN CHILE OCUPACIONAL 1992-2013



Fuente: Serie CASEN. Elaborado por Alejandro Canales.

Quizás haya que partir de donde parten los jóvenes populares que se abren camino, al salir del cuarto, hacia los estudios superiores no selectivos: huyendo del trabajo precario. Mientras la sociedad no discuta y dispute lo anterior puede postergar el regreso a la condena social —la clausura de trayectorias sociales por pertenencia de clase—, pero no evitar que de alguna forma vuelva la conciencia excedente que ha dejado el proceso histórico en marcha. Los jóvenes populares que se juegan su biografía por el camino educacional están siendo ensamblados con el residuo de la estructura educacional y laboral. Son incluidos de forma asimétrica, como efecto les esperan estudios superiores sin

4 Así lo demuestra la distribución ocupacional en la serie de encuestas CASEN.

prestigio social y puesto ocupacionales no directivos. Para procesar este escenario complejo se requiere de algo más que una idea educativa, se trata de los *modos de producción* de la sociedad. Y ya sabemos cómo irrita que esas tres palabras salgan a debate.

SANTIAGO (CHILE), OCTUBRE 2015

RECIBIDO: OCTUBRE 2015

ACEPTADO: ABRIL 2016

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AISENSEN, D. y EQUIPO DE INVESTIGACIONES EN PSICOLOGÍA DE LA ORIENTACIÓN (2002): *Después de la escuela. Transición, construcción de proyectos, trayectoria e identidad de los jóvenes*. Buenos Aires. EUDEBA.
- (2009) «La orientación vocacional en las escuelas argentinas. Necesidad de políticas públicas y de nuevas prácticas de orientación». Vol. XVI. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- ALLENDE, C. (2015): «Efectividad de los liceos públicos de excelencia en Chile». Tesis para optar al grado de magíster en políticas públicas. Santiago: Universidad de Chile.
- BELLEI, C. (2013): «El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena». *Estudios pedagógicos* 39(1).
- (2015): *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago: LOM.
- BLOCH, E. (1977): *El principio esperanza, Tomo I*. Madrid: Aguilar.
- BOHOSLAVSKY, R. (1971): *Orientación vocacional, estrategia clínica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- BOURDIEU, P. (1988): *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- (1991): *Sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- (1997): *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- BRUNNER, J. J. (2009): *Tipología y características de las universidades chilenas. Documento para comentarios*. Santiago.
- CANALES, M. (2014): *Introducción a los clásicos*. Santiago: LOM.
- , C. BELLEI y V. ORELLANA (01 de 12 de 2014). ¿Por qué se elige particular subvencionado? *Ciper-Chile*.
- , F. GHIARDO y A. OPAZO (2015): «Para un concepto de juventud». En P. COTTET (editor): *Juventudes: metáforas del Chile contemporáneo*. Santiago: RIL.
- CONTRERAS, D. (1996): «Sujeto juvenil y espacios rituales de identidad». *Proposiciones* N°21, Santiago: Ediciones Sur.
- DILTHEY, H. (1949): *Introducción a las ciencias del espíritu*. México: FCE.

- FOLADORI, H. (2009): *Hacia el análisis vocacional grupal*. Santiago: Editorial Catalonia.
- FREUD, S. (2006): *Duelo y melancolía. Obras Completas Tomo XIV*. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- GELVAN DE VEINSTEN, S. (2006): «Ciclos evolutivos: identidad personal y ocupacional, la orientación para toda la vida». *Signos Universitarios*. Revista de la Universidad del Salvador, 26, N° extra 3.
- GIDDENS, A. (1995): *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- IBÁÑEZ, J. (27 y 30 de Junio 1983): «El grupo de discusión: fundamentación metodológica, justificación metodológica y descripción técnica». Seminario sobre métodos cualitativos, organizado por la Fundación Europea de la Ciencia. Madrid.
- LATORRE, C.; L. GONZÁLEZ y O. ESPINOZA (2009): *Equidad en educación superior*. Santiago: Catalonia.
- MARGULIS, M. (2003): *Juventud, cultura, sexualidad*. Buenos Aires: Biblos.
- MATUS, C. (2002): «Carrete juvenil y tiempo de ocio, inventando espacios (para ejercer el derecho a ser jóvenes)». *Revista Patrimonio Cultural* N°26. Santiago: Biblioteca Nacional.
- (2005) «El carrete como escenario: una aproximación etnográfica a los códigos de la sexualidad ocasional en jóvenes urbanos». *Última Década*, 13(22). Valparaíso: Ediciones CIDPA.
- MILLS, W. (1994): *La imaginación sociológica*. México: FCE.
- MINEDUC (2013): *Serie evidencias: Chile en el panorama educacional internacional OCDE: avances y desafíos*. Año 2, N°18.
- QUINTANA, A. (2014): «La decisión más importante: estudio cualitativo sobre el proceso de elección vocacional en estudiantes universitarios provenientes de liceos municipales no emblemáticos de la región metropolitana». Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional, Universidad de Chile.
- RONFENBRENNER, U. (1987): *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona. Editorial Paidós.
- SEPÚLVEDA, L. y M. VALDEBENITO (2014): «¿Las cosas claras? Aspiraciones de futuro y proyecto educativo laboral de jóvenes estudiantes secundarios». *Estudios Pedagógicos*, Vol. XL, N°1. Santiago: CIDE.
- UGARTE, J. J. (2013): *Panorama del sistema de educación superior chileno y el aseguramiento de la calidad*. Santiago: Mineduc.
- UNESCO/MINEDUC (2004): *La educación chilena en el cambio de siglo: políticas, resultados y desafíos*. Santiago: Mineduc.
- WEBER, M. (1964): *Economía y sociedad*. México: FCE.
- WEINSTEIN CAYUELA, J. (2001): «Joven y alumno: desafíos de la enseñanza media». *Última Década* N°15. Valparaíso: Ediciones CIDPA.
- WENDER, L. (1965): «Psicoanálisis de la vocación». *Revista de Psicoanálisis*, Tomo XXII, N°1-2. Buenos Aires: APA.