

# El sentido de la educación formal en jóvenes urbanos populares de la comuna de Lo Espejo

MARIO O. ANDRÉS MOYA MOYA  
Universidad Bolivariana, Chile

---

## Introducción

La antropología trata del sentido que los humanos y la colectividad le dan a su existencia. MARC AUGÉ.

La pregunta por el sentido presenta cierta complejidad, siendo para muchos —si no para todos— una pregunta que en el solo intento de responder nos presenta ya dificultades. Preguntarnos por el sentido, es hacerlo sobre nuestros fundamentos, sobre el propósito de nuestras acciones, discursos y, en algunos extremos, sobre nuestra propia existencia.

La antropología como disciplina social, en la búsqueda de comprender al ser humano en su dimensión sociocultural, ha indagado desde diversas aproximaciones priorizando, en las últimas décadas, como señala Osorio (1998), aquellas que se ocupan del significado que otorga el actor social. Pero la pregunta sobre el sentido de las manifestaciones culturales es más bien reciente en antropología, incorporándose a disciplinas como la filosofía y la sociología, que han trabajado durante más tiempo el sentido como problema.

En este contexto, la pregunta por el sentido ha sido objeto de diversas elaboraciones desde las disciplinas sociales. Autores como Giddens (1996) o Berger y Luckman (1997) han constatado en sus estudios sociológicos una crisis que se enmarca en la llamada modernidad, materializándose en una ruptura con las comunidades de pertenencia, inseguridad y en una crisis de sentido que trastoca nuestra cotidianeidad.

En este escenario, indagar sobre el sentido de instituciones tan arraigadas en nuestra cultura como es la educación formal (representada especialmente por la escuela) resulta complejo, ya que esta institución a lo largo de la historia de nuestro país, ha sido relevada desde las más diversas esferas: económica, política, social y por nuestro entorno más inmediato, la familia.

**Revista Iberoamericana de Educación**

**ISSN: 1681-5653**

n.º 45/6 – 10 de abril de 2008

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos  
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



## 1. Aproximación a la situación de la educación en Chile y su valor social

El valor de la educación formal para las sociedades latinoamericanas, radica en una concepción de educación como medio eficaz de promoción social, y medio en que los países de la región se desarrollan y progresan<sup>1</sup> al nivel de los llamados “desarrollados” o “del primer mundo”. El interés de los países como el nuestro de someterse a mediciones internacionales de calidad educacional, tales como el estudio TIMSS<sup>2</sup> (Matemáticas y Ciencias) y la prueba PISA (Lenguaje, Matemáticas y Ciencias), nos habla de la preocupación que la educación formal ha suscitado y sigue suscitando en las autoridades por lograr estándares internacionales de calidad, como también del valor que la sociedad le otorga a dicho sistema, graficado en el interés de ésta en que niños y jóvenes ingresen y participen en la mecánica y lógica de la escuela, logrando así su formación y la preparación necesarias para la continuidad de sus estudios superiores o para enfrentar el mundo laboral con el fin de alcanzar, de este modo, el “futuro promisorio” que teóricamente entrega la concreción de los estudios formales.

En este escenario, reflexionar sobre educación como medio de promoción social, es hacerlo sobre la escuela<sup>3</sup>, institución sobre la cual el Estado chileno, a lo largo de su historia, ha centrado sus esfuerzos para lograr que adolescentes y jóvenes pasen más tiempo en ella. En este sentido, Gabriel Salazar señala que uno tras otro los gobiernos de nuestro país *“se han esforzado por incrementar la cobertura (es decir: la superficie vertical y horizontal) del sistema nacional de educación”* (Salazar, 1996, p. 1). A partir de esto, Salazar identifica, desde el siglo pasado hasta la actualidad, consignas que guiaron las políticas públicas en torno a la educación: el “Estado docente” de 1925; “Educar es gobernar” de 1939; “Planificación educativa para el desarrollo” de 1964; “Educación liberadora” de 1967 y la actual puesta en marcha de la “Reforma educativa”, desde 1990. Desde esta última fecha no han dejado de sucederse medidas pro-educación, por ejemplo, la extensión de la jornada escolar; el aumento de la cobertura de la enseñanza media, de un 80,3% en 1990 hasta un 92,6% al año 2003 (es decir un incremento de 12,3 puntos)<sup>4</sup>, y la aprobación de la ley N.º 19.876 —con vigencia desde el mes de mayo de 2003— la cual señala que *“La educación básica y la educación media son obligatorias, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito con tal objeto, destinado a asegurar el acceso a ellas de toda la población. En el caso de la educación media este sistema, en conformidad a la ley, se extenderá hasta cumplir los 21 años de edad”* (Artículo Único).

Para Salazar, la mayor cobertura y el mayor tiempo dentro de las aulas no significan una disminución de la exclusión y la pobreza, dado que *“las grandes políticas nacional-educativas (macro-educación) sólo han conseguido, de un lado, elevar el nivel educacional medio de desempleados y subempleados (peonaje ilustrado) y, de otro, generar, en la cumbre de la pirámide ocupacional, una avalancha de títulos, grados y postgrados, cuyos rebalses forman techos infranqueables para los subcontratados de más bajo rango educativo. La catarata en caída libre de los sobrecalificados ha tornado impracticable el ascenso vertical de los subcalificados”* (Salazar, op. cit., p. 1).

<sup>1</sup> Hago la distinción entre desarrollo (entendido como factor de carácter cualitativo) y progreso (carácter cuantitativo).

<sup>2</sup> Proyecto de la IEA (Asociación Internacional para la Evaluación de Logros Educativos), que se realiza cada cuatro años. Chile participó por primera vez en TIMSS 1999, siendo el único país latinoamericano en el ciclo 2002, de 49 países.

<sup>3</sup> Para efectos de esta investigación, fueron utilizados indistintamente los conceptos de escuela, colegio y liceo.

<sup>4</sup> Encuesta CASEN 2003. Principales Resultados Infancia y Adolescencia.

Claramente la cobertura casi universal de la educación, y las políticas de incentivo de retención escolar para los establecimientos y familias de menos recursos <sup>5</sup>, han tenido como efecto la disminución de las cifras de deserción escolar, ya que entre los años 1990 y 2003 baja casi un tercio el porcentaje de jóvenes que no cursan estudios escolares, pasando de 19,7% en 1990, a 7,2% en 2003.

Así, la escuela ha surgido como el ideal de promoción social con un sentido igualitario en la formación de sujetos que compartan los mismos valores, críticos en su desarrollo cotidiano y capaces de ejercer juicio personal frente a las situaciones que depara la vida en sociedad. No obstante, hoy *“Ya no estamos tan seguros como antaño de las finalidades de la escuela. Basta con observar las selecciones educativas de las familias y las diversas políticas de los establecimientos, para convencerse de que la eficacia económica, la igualdad en el acceso a una cultura única y la formación de una capacidad crítica, no armonizan fácilmente”*(Dubet, 1998, p. 13). En este sentido, educación pública y educación privada funcionan de manera diferenciada estableciendo metodologías, formas, estilos y contenidos, principio sustentado mediante el decreto supremo de educación N.º 40 de 1996, que señala que *“cada establecimiento educacional podrá decidir si prepara y propone al Ministerio de Educación sus propios planes y programas de estudios (...). Los nuevos planes y programas deberán ser los adecuados para cumplir los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos”*. Sin embargo, *“el sistema utilizado para el establecimiento de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Enseñanza Media, está dotado de la flexibilidad suficiente para permitir su aplicación mediante planes y programas que expresen los intereses de las respectivas comunidades escolares”*(Ministerio de Educación, 1998, p. iii).

Desde esta perspectiva, la escuela ya no tiene un sentido unificado o, mejor dicho, se ha cargado de sentidos diversos y en ocasiones absolutamente opuestos, ha perdido aquello que hace al individuo “sentirse parte de...”. En su libro *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*, Humberto Maturana comienza formulando las siguientes interrogantes: *“¿La educación actual sirve a Chile y a su Juventud?, y en caso de respuesta afirmativa, ¿para qué o para quién? (...) ¿qué queremos con la educación? (...), ¿para qué queremos educar?, y, en último término, la gran pregunta: ¿qué país queremos?”*(Maturana 1990, pp. 11-12), interrogantes que según el contexto esbozado en las páginas previas, resultan pertinentes al encontrarnos frente a escuelas con sentidos e intereses tan disímiles (científico-humanistas – técnico-profesionales, laicos – religiosos, militares) y, siendo más extremos, un tipo de educación para cada segmento social.

En estos momentos, nos encontramos en medio de una reforma impulsada desde los 90, y que ha tenido claros efectos, cambios de programas; acceso a las redes de información —especialmente Internet—; introducción desde la enseñanza básica del idioma inglés; aumento de la cobertura educativa, la cual responde a la necesidad de acceso a este sistema formal de educación para todos los sectores sociales. Y si hablamos de los sectores pobres de nuestro país, la escuela irrumpe impulsada por bonos de “retención escolar” con la intención de disminuir los índices de deserción de esta población. Ahora bien, el problema que dio forma a esta investigación, es si para los jóvenes urbanos populares chilenos, la educación, ¿tiene sentido hoy? O ¿alguna vez lo ha tenido?

---

<sup>5</sup> En abril de 2004 se entregó la subvención pro-retención escolar que benefició a 23 mil estudiantes cuyas familias pertenecen al Programa Chile Solidario. Asimismo, se asignaron 16 mil becas pro-retención a estudiantes de 1.º a 4.º medio con alto riesgo de deserción.

## 2. Modernidad y crisis de sentido

La crisis de significado, sentido y la transformación que la cotidianeidad de los sujetos ha sufrido, son un fenómeno de gran magnitud, transformándose en algunos extremos en un problema social. Es por este motivo que las causas de estas transformaciones no deben buscarse solo en la individualidad de cada sujeto sino, más bien, en la estructura sociocultural, ya que es ésta la que influye *“radicalmente la naturaleza de la vida cotidiana”* afectando las *“dimensiones más íntimas de nuestra experiencia”* (Giddens, 1996, p. 33).

La generación de la crisis, para Berger y Luckhman (1997), emana principalmente de lo que ellos denominan el pluralismo moderno. Más allá de la coexistencia en las sociedades de distintos sistemas de normas, valores (pluralismo), se trata de la abierta confrontación de estos sistemas que construyen formas y estilos de vida para la elección de los sujetos, quienes no pueden desarrollar, en este contexto, un marco de referencia cotidiano (rutinización) y seguridad ontológica.

Este último concepto, el de seguridad ontológica, es propuesto por Giddens para entender la confianza y seguridad que otorga la cotidianeidad, ya que es percibida por los actores sociales como algo que existe y está presente sin más. La poca capacidad, en el contexto moderno, de poder encontrar la estabilidad, gatilla la crisis. Lo moderno lleva al ser humano a un estar fluyendo constante, provocando en éste angustia, desconfianza, culminando en *“el colapso de un orden omnicomprensivo de sentido”* (Berger, 1997, p. 70).

Claro es que la modernidad y el desarrollo de la tecnología, han ofrecido al ser humano mejor control sobre algunas dimensiones nefastas de la naturaleza, logrando la superación del peligro o regulando sus impactos. En este sentido, señala Giddens, existe mayor seguridad en muchos aspectos de la vida, pero existe también un alto costo por estos avances a nivel medioambiental, sociocultural y subjetivo. Existe una alta conciencia de esta crisis, pero ésta no desaparecerá hasta la instauración quizá de un nuevo orden que dé respuesta a las necesidades surgidas como consecuencias de lo moderno.

En América Latina los efectos de la modernidad han llevado a un choque cultural entre el orden tradicional y el moderno, generando una especie (como lo denomina García-Canclini) de hibridación cultural. Pese a esto, los efectos de la modernización en términos psicológicos, culturales, sociales y económicos, no se han dejado esperar y presentarse con mayor latencia a medida que se avanza hacia la comunidad global.

Si bien las descripciones anteriores del proceso de modernización son elaboraciones de observadores externos, muchas de estas características, como la exclusión, la incertidumbre frente al futuro (en especial en cuanto al futuro personal) y el individualismo, se encuentran presentes en América Latina y en países como Chile. Un claro ejemplo de esto es que, para Marcelo Arnold, la movilidad social en nuestro país está basada solamente en el esfuerzo individual y el consumismo. Desde esta perspectiva, *“para los observadores de la realidad chilena el país empieza a identificarse con una modernidad avanzada de tipo liberal ‘estadounidense’, con un orden orientado a proteger la propiedad y los derechos individuales”* (Arnold, 2006, p. 13). En este escenario, no existen intereses colectivos.

En Chile la noción de comunidad ha sido debilitada, haciéndose presente el quiebre con las comunidades de pertenencia mencionado más arriba. La inseguridad en la sociedad chilena, será otra de las temáticas relevantes como consecuencia de la modernidad, inseguridad frente al destino, la vida, la

ciencia y sobre todo, la temática más relevada estos últimos años, la inseguridad frente a “los otros”, los “disidentes” o excluidos del proyecto moderno.

Es en este escenario que la pregunta por el sentido de la educación formal se sustenta y resulta pertinente, logrando a lo largo de estas líneas relevar el contraste existente entre el discurso oficial/ideal respecto a la educación, las cifras más arriba señaladas y los discursos de los propios estudiantes.

### 3. El sentido de la educación formal. Resultados y conclusiones

Establecer el sentido de la educación formal para los adolescentes y jóvenes entrevistados, resultó una exploración compleja y difusa ya que la pregunta por el sentido de la educación resultaba difícil de responder y muchos de ellos no dejaron de sentirse enfrentados y a veces cuestionados en los fundamentos de sus acciones y proyectos de vida, generando un cierto grado de incomodidad y resistencia, ya que su cotidianidad, es lo que conocen como “realidad”, como algo en lo que han crecido y “saben” cómo desenvolverse en ella. Pero desde la antropología y desde la teoría utilizada para este trabajo, lo cotidiano corresponde a una construcción cultural e histórica desde la cual el sujeto construye, significa y otorga sentido a su experiencia personal inmediata y futura (proyección). Para explorar el sentido de la educación como acto cotidiano se indagó, en una primera instancia, el significado y valor que para cada sujeto tiene la educación formal, logrando dilucidar algunos descriptores comunes para profundizar con posterioridad su sentido. Así, en esta primera aproximación, se identificó en la totalidad de los entrevistados, sin distinción significativa entre sexo, edad y tipo de establecimiento, una apreciación positiva y de importancia sobre la educación para la vida de cualquier persona, ya que permite aprender valores (lo que es permitido o aceptado socialmente como bueno o malo).

La educación para mí es importante porque sin educación no eres nada en la sociedad, la educación es una forma de vida. 010 - (Hombre, 18, 4.º, CH)<sup>6</sup>.

Bueno, para mí es algo esencial en las personas, porque ayuda a ser alguien de bien”. 000 - (Hombre, 17, 2.º, TP).

(...) es como una etapa, una etapa esencial que te ayuda pa’ tu futuro, entonces eso es, es como el hincapié para poder avanzar a la... hacia la vida... 012 - (Mujer, 17, 3.º, CH).

No obstante, pese a existir consenso en la importancia de la educación, su valor es diferenciado, yendo desde menos a muy importante, aunque es valor siempre en positivo.

El menor grado de valor de importancia que la educación tiene para algunos de los jóvenes, radica en dos puntos: el primero, es el contexto de pobreza en el cual se encuentran, lo que los lleva a señalar que, de acuerdo a su situación, necesitan ocupar su tiempo en trabajar más que en estudiar (sentido práctico). La educación entrega demasiada información, en especial para quienes piensan en el trabajo al concluir su educación media, innecesaria, ya que en el mundo laboral no van a preguntar, por ejemplo, “antónimos”. El segundo punto que le resta valor, es la incapacidad de la educación para la resolución de conflictos cotidianos, en especial en lo que respecta a las relaciones interpersonales; por ejemplo, saber tal o cual

<sup>6</sup> Hombre, 16 años, 3.º medio, tipo colegio Científico Humanista) = (Hombre 1, 16, 3.º, CH).

materia <sup>7</sup> no ayudaría en el conflicto entre dos personas. Si bien es parte de su cotidianidad, desde esta perspectiva la educación es vista como lejana a las representaciones simbólicas de los entrevistados, en definitiva, lejana a su cultura juvenil, sus prácticas y creencias.

La educación es importante así, pero a mí, sí, en estos momentos no es muy importante, porque a esta edad como es que le empiezan a pasar más cosas, que tiene en que pensar en tomar decisiones, en qué hacer y en qué no, entonces como que la educación en algunas cosas no entra mucho. ¿Cómo en qué cosas no entra la educación, qué cosas te pasan a ti a esta edad donde la educación no sirve?... Por ejemplo, cuando uno se pelea con una amiga, la educación a uno no le enseña cómo volver a hacerse amiga de esa persona, porque uno peleándose con una amiga no va a poder decir, pucha, dos más dos son cuatro y no va a pasar nada, entonces es por eso que yo digo, que la educación en algunos casos no ayuda. 004 - (Mujer, 15, 1.º, TP).

Esta compleja situación se ve acentuada en especial en establecimientos de las comunas pobres de nuestro país, ya que es posible identificar diferencias entre los adolescentes que asisten a este tipo de establecimientos y el ideal cultural que promueven las escuelas de educación formal, provocando un quiebre cuyo síntoma es la lejanía que sienten, por ejemplo, con los contenidos impartidos en las aulas:

¿Te aburres en clases? En la clase de inglés, al menos lo que pienso yo que sería mil veces más aprender el idioma mapuche, el idioma de la raza chilena que estar aprendiendo idioma extranjero. Pero ese idioma extranjero te va permitir... Me va a permitir, sí, igual, pero mil veces sería mejor aprender el idioma de aquí, yo pienso más cultura chilena, porque qué sacamos con aprender, supongamos el 18 de septiembre aquí en Chile, allá en Estados Unidos, en cambio celebrar el año nuevo mapuche sería mejor yo cacho. 018 - (H, 16, 3.º, CH).

Por otra parte, sin distinción significativa entre las variables de selección: edad, sexo y tipo de establecimiento (científico-humanista y técnico-profesional), de los entrevistados, conciben la educación como una herramienta para el futuro de las personas, lo que constituye, de acuerdo al marco de referencia teórica, una primera aproximación al sentido. No obstante, se constatan diferencias en las variables de sexo en la siguiente dimensión: el sentido de la educación formal para los entrevistados, se encuentra graficado esencialmente con el "ser alguien en la vida". Tanto para hombres y mujeres, ser alguien en la vida es la concreción de los planes, proyectos y sueños, los cuales están concentrados básicamente en la mejora de las condiciones socioeconómicas, que serán alcanzadas mediante el trabajo y/o la continuidad de estudios superiores. Pero para un grupo de mujeres entrevistadas, correspondientes a ambos tipos de educación, ser alguien en la vida radica en el hecho de ser mejor que sus padres o familiares (dependiendo el caso de con quienes vivan).

Para los entrevistados es "lógico" que un nivel académico mayor sea equivalente a un mejor trabajo y salario; no obstante, de acuerdo al contexto de pobreza en el cual se encuentra parte de ellos, tienen claridad que deberán trabajar un tiempo para reunir los recursos necesarios para costear una carrera en algún instituto o universidad (quienes desean proseguir con estudios superiores), o hacer ambas actividades simultáneamente.

Ahora bien, el ser alguien en la vida permitirá ayudar a su núcleo familiar, llevándolos a vivir a otra comuna o sector, ayudando a sus hermanos menores en las actividades académicas para que éstos no pasen por las dificultades que ellos tuvieron por no tener a alguien que pudiese orientar su trabajo o resolver dudas sobre los contenidos pasados en clases.

---

<sup>7</sup> Ramo o curso dentro de los programas educativos formales.

Es en la temática familiar donde es posible identificar distinciones en el discurso de los jóvenes atendiendo a las variables de selección de la muestra, ya que solo en las entrevistas dadas por mujeres de establecimientos técnico-profesionales, emerge la necesidad de retribuir a la madre los esfuerzos realizados por ella para que las entrevistadas puedan estudiar. Cabe señalar que una sola entrevistada menciona a ambos padres. Las menciones de la familia están presentes en el total de las entrevistas: como agente motivador (se estudia para sacar a su familia adelante), de presión (sensación de obligación o presión por parte de la familia) y de apoyo (considerado como fundamental para un buen desempeño académico).

Estas menciones no solo son referidas en tiempo presente, sino también en relación al futuro. Parece interesante que la preocupación de formar una familia se encuentra en un número reducido de estudiantes, indistintamente de las variables de sexo, edad o tipo de establecimiento. Si bien los informantes hablan de estudiar para mejorar las condiciones de sus propios hijos en un futuro, no se constituye como un proyecto concreto y establecido en un margen de tiempo como el trabajo y los estudios superiores. Haciendo una comparación entre quienes hablan del éxito laboral y quienes hablan de la familia futura, claramente se prioriza lo laboral sin distinción de género y edad. Para algunos de los entrevistados, pensar en familia trunca las proyecciones y logros profesionales y económicos, esto tomado de la experiencia de los que conforman su entorno más inmediato, familiares, amigos.

Si bien sigue siendo una base importante en la vida de los sujetos, se puede apreciar en el discurso de los entrevistados que la familia es un tema que se posterga. Esto puede reflejar las transformaciones de la familia en Chile, tal como lo dejan en evidencia algunas de estas cifras<sup>8</sup>:

- Disminución del número de hijos: 4,6 hijos por mujer en 1950 a 2,26 en el 2002.
- Los hogares son cada vez más pequeños: el número de personas por hogar disminuye de 4 en 1992 a 3,6 en el 2002 (INE).
- La familia tiende a desinstitucionalizarse: entre los censos de 1992 y 2002, la cantidad de hogares cuyo jefe/a de hogar es casado/a se reduce del 66,6% al 58,1%. (INE) Los hogares cuyo jefe/a de hogar convive aumentan del 6% al 10%.
- En el año 2000, más del 48% de los nacimientos se produjo fuera del matrimonio.
- En 1970 de cada 100 matrimonios 2 se anulaban, mientras que en el año 2000, de cada 100 matrimonios 10 se anulan.
- A pesar del embarazo adolescente, se observa un aumento en la edad para casarse y tener hijos: de 27 años para hombres y 24 para mujeres en 1992, a 29 para hombres y 26 para mujeres en el 2002.

Atendiendo a la variable sexo, se identificaron diferencias entre hombres y mujeres. En tres entrevistas a mujeres que cursan los últimos cursos de la enseñanza media (tercero y cuarto medio), se identificó la relación educación y conformación de la autoestima. Completar sus estudios significaría "sentirse como persona" y orgullosa de tal logro. Quizá este logro tenga tal grado de importancia para estas entrevistadas por el hecho de que, en un caso, ambos padres no culminaron sus estudios medios; en otro la

---

<sup>8</sup> Transformaciones de la Familia Chilena. Instituto de Ciencias Sociales. Universidad Diego Portales. <http://www.udp.cl/icsi/investigacion/doc/transfamiliachilena.pdf>

madre con primero medio y el padre octavo básico, y en el tercero, ambos padres no han culminado sus estudios básicos.

Finalmente, se desprende de estos dichos no solo esta relación, sino también la construcción de significado y sentido de la educación para la conformación y concreción de proyectos de vida.

## Procesos de enseñanza aprendizaje y proyectos de vida

Indagar sobre el vínculo entre proceso de enseñanza aprendizaje y proyectos de vida, fue una de las temáticas que presentó mayor complejidad para trabajarla con los entrevistados. Como se ha señalado en la presentación de los datos, se pidió a los jóvenes detalles de las clases a las cuales asistían, tratando de indagar en qué clases y cómo (en el caso que lo hiciesen) los docentes hacían reflexiones sobre el futuro, planes o proyecciones de vida. Según lo señalado por la mayoría de los entrevistados, sin distinciones significativas en las variables de selección, tal cosa no ocurre en ninguna clase, a excepción que los alumnos establecieran un tipo de relación bilateral con el o la docente. No obstante, cabe señalar que en uno de los establecimientos fueron mencionados, por alumnos hombres y mujeres de tercero y cuarto medio, dos docentes quienes motivaban y ofrecían apoyo, por ejemplo, en la confección de *currículum vitae* o dando consejos sobre cómo enfrentar “a la gente” en el mundo fuera de la escuela.

Las clases fueron descritas, indistintamente de las variables de selección de la muestra, como expositivas: “mucho número” o “puro dictado”. A la luz de los datos recogidos, se observa que los entrevistados prefieren clases tales como Consejo de curso o Desarrollo personal, donde el diálogo es más distendido entre docentes y estudiantes.

No sé, es que es fome igual que esté dictando, sobre todo en esa clase de historia... hacen puro escribir y, no sé poh, me da lata (...). Matemáticas no sé, muchos números, no sé, no me gusta... en historia mucho escribir, pa' todo el rato escribiendo, si usted la viera, dicta, dicta, dicta la señorita y después en el pizarrón le pone así como quince preguntas y búsquela en la página de la cincuenta y uno hasta la ochenta, cha, hasta la cien ¡ah! De ahí buscando por todas las páginas. 002 - (*Hombre, 17, 2.º, TP*).

En este contexto, algunos de los entrevistados señalaron que no sentían apoyo de los profesores ni motivación para asistir a clases, ya que existía la sensación de que éstos se centraban en enseñar solo a un grupo, a aquellos de mejor rendimiento o a quienes se sentaban adelante.

Ahora bien, aunque no se constata una relación entre procesos de enseñanza aprendizaje y proyectos de vida, cabe señalar que los estudiantes construyen planes o proyectos de vida a la luz de las experiencias, significaciones y sentidos propios, centrados básicamente en la ayuda de su familia y en sí mismos. En este marco, es pertinente señalar que, para autores como Giddens (1996) o Berger y Luckman (1997), la modernidad trajo consigo una crisis a nivel sociocultural, donde algunos síntomas como el individualismo, el quiebre de los sujetos con sus comunidades de pertenencia, la crisis de sentido e identidad, se constituyen como una de las principales características de nuestro tiempo. Sólo dos jóvenes expusieron otro tipo de proyectos: el primero, señaló que “ser alguien en la vida” es ayudar a su familia y a otros en alfabetización o a quienes estuvieran en condiciones de desventaja en relación a otras personas con mayores estudios; el segundo, señaló que su proyecto de vida es pasar a la historia (sentido de trascendencia) en su futura profesión (proyección), ya que sentía que había nacido para ser el mejor en el campo de la medicina.

## Educación y promoción social

Para “ser alguien en la vida” —para lo cual tiene sentido la educación formal— la mayoría de los entrevistados señaló que, de concretar sus planes de vida, éstos deben realizarse fuera de la comuna donde viven, ya que la consideran un impedimento para poder seguir adelante con tales planes. Se sienten discriminados por el resto de la sociedad por el hecho de vivir en una comuna estigmatizada por problemas de drogas y delincuencia.

La discriminación que dicen vivir estos jóvenes y algunos de sus familiares, genera en ellos angustia e incertidumbre frente a las posibilidades y condiciones que enfrentarán una vez terminados sus estudios medios, incertidumbre que creen disminuirá con el término de sus estudios, ya que la instrucción formal (media y/o superior) es percibida como una forma de evitar que “los ricos”, como señalan, los *pasen a llevar*. Además, les daría la posibilidad de ascender socialmente mediante un sueldo “justo”. Así, con el cambio de sector (de “ambiente”) y sus estudios completos, tendrán otro “roce” (promoción), con gente de mejor educación y estilo de vida, lo que le hará bien a ellos, a sus hermanos menores y a sus futuros hijos.

## Temas emergentes<sup>9</sup>

Si se ha acotado la idea de “ser alguien en la vida” en motivaciones y proyectos personales o “sacar a la familia adelante”, existe otro ámbito de motivación que “en su tiempo presente” se constituye como el principal motivo para asistir a clases. En este marco, las relaciones interpersonales juegan un rol de relevancia como agente motivador y distintivo entre hombres y mujeres, ya que un solo entrevistado hizo mención a la importancia de esta dimensión. En el caso de las mujeres, sin distinción entre edad y tipo de establecimiento, el querer estar con amigas y amigos aparece como una de las constantes, como uno de los elementos que motivan su asistencia a clases, junto con el aburrirse en su hogar o tener problemas familiares. Así, la escuela se construye como el espacio de interacción y relajo por la presencia de su grupo de pares, como también un espacio de resolución de conflictos con sus amistades.

Acá la paso más mejor que allá en la casa (...) porque vivo con mi pura mamá, entonces mi mamá trabaja, entonces así yo me quedo en la casa, me voy a aburrirme mucho, entonces vengo para acá a divertirme con mis amigas, no es que una se divierta pero, no exclusivamente a estudiar. 004 - (Mujer, 15, 1.º, TP).

Ahora bien, los escasos recursos con los que cuentan los establecimientos educacionales en materiales, computadores, libros, son aspectos que desmotivan a los entrevistados, en especial cuando en algunos de los cursos los profesores piden trabajos impresos y los laboratorios de computación de los establecimientos no cuentan con el número de equipos suficientes. Junto a esto, las deficientes condiciones de la infraestructura de los establecimientos es otro de los aspectos señalados por los jóvenes como desmotivantes; lugares sucios como baños y patios, donde deben acudir en los momentos de recreo, no les resulta un ambiente adecuado para el descanso y relajo después de una clase.

A veces es muy ataoso y no hay casi ninguna comodidad básica (...), y los pocos materiales que entrega el establecimiento... 010 - (Mujer, 16, 3.º, CHI).

---

<sup>9</sup> Los temas emergentes, apunta a la posibilidad de incluir nuevos elementos en función de los hallazgos derivados de las entrevistas y el análisis de éstas, a temas que presentan relevancia pero que no están considerados en los objetivos de la investigación.

Por otra parte, consideran que el tiempo destinado al recreo es insuficiente. En este marco, se identificaron, a su vez, otros aspectos normativos de la escuela que a los estudiantes generan problemas, relacionados con el uniforme y las diversas formas de vestir. De acuerdo a las variables de selección de la muestra, cabe señalar que solo en las entrevistas a hombres, de ambos tipos de establecimientos sin distinción específica de edad, el uso de aro, cierto estilo de corte en el pelo o la forma de utilizar los pantalones confluyen en una constante tensión con las disposiciones institucionales internas e ideales culturales promulgados por la escuela. La forma de verse es para algunos una manifestación de rebeldía a lo establecido, como también desde una perspectiva psicocultural, una manifestación de la conformación identitaria juvenil en relación al mundo adulto.

A lo largo de estas líneas, se ha revisado el valor social de la educación como también el valor, significado y sentido que ésta tiene para los jóvenes que participaron en el estudio. En este marco, se identificó un antecedente que es fundamental destacar y que trata de los estudios realizados en forma paralela por dos estudiantes y una entrevistada que decidió postergar sus estudios en un instituto hasta concluir su enseñanza media.

En su informe “¿Cómo se financia la educación en Chile? 2005”, Mario Marcel señala que el gasto escolar de las familias en el año 2003 alcanzó \$1.713.315 millones cubriendo gastos de matrícula y mensualidades o aranceles a los establecimientos educativos:

GASTO PROMEDIO MENSUAL RELACIONADO CON EDUCACIÓN SEGÚN GRUPO SOCIOECONÓMICO  
(pesos, noviembre de 2003)

GRUPO SOCIOECONÓMICO	PAGO MENSUALIDAD (a)	OTROS GASTOS* (b)	TOTAL (a+b)	INGRESO PROMEDIO MENSUAL DEL HOGAR	PORCENTAJE DEL INGRESO EN GASTO EN EDUCACIÓN
Bajo	4.290	13.643	17.933	119.000	15
Medio bajo	6.238	14.755	20.993	180.000	12
Medio	13.461	18.986	32.447	331.000	10
Medio alto	49.087	28.835	77.922	738.000	11
Alto	131.742	41.188	172.930	1.526.000	11

Fuente: Departamento de Planificación y Estudios, MINEDUC.

\* Dentro de otros gastos considerados en el cuestionario del SIMCE están compra de materiales, colación, transporte y cuota de curso.

Según señala Marcel, “los gastos en libros, transporte, alimentación, contribuciones para actividades extracurriculares junto con el costo de oportunidad de estudiar, es decir, ingresos que deja de percibir la familia y la sociedad mientras el estudiante cursa los estudios en lugar de incorporarse al mercado de trabajo” (Marcel, 2005, p. 25). De acuerdo a los hallazgos de la presente investigación, los gastos en educación se han ampliado por el interés de algunos jóvenes por cursar estudios en forma paralela a la educación media, estableciendo nuevamente la relación “a mayores estudios, mayores posibilidades laborales y mejora de las condiciones de vida”.

En resumen, en el discurso de los jóvenes entrevistados se identifican construcciones de sentido respecto a la educación, no presentándose diferencias sustanciales entre género, edad y tipo de estable-

cimiento. Así, la educación formal cobra sentido para la concreción de proyectos de vida que los jóvenes elaboran a partir de su contexto cultural, situación biográfica y experiencias de otros que conforman su entorno más inmediato (familia).

El sentido surge como una motivación, como formulación de proyectos de vida que, a diferencia de la idea del mero fantaseo del que habla Schutz (1974), los sujetos actúan y operan en su mundo cotidiano para lograr sus objetivos, en este caso con la asistencia a la escuela para recibir la formación necesaria de acuerdo a los requerimientos sociales, ya que la educación formal es significada como “la” forma de ascenso y promoción social.

## Bibliografía

- ÁLVAREZ MUNÁRRIZ, L. (2000): “El ‘sentido’ como categoría de interpretación”, en: LISÓN TOLOSANA, C. (Ed.): *Antropología: horizontes interpretativos*. Ed. Universidad de Granada, pp. 153-192, España.
- ARNOLD, Marcelo; THUMALA, Daniela, y URQUIZA, Anahí (2006): “La solidaridad en una sociedad individualista”, en: *Revista de Ciencia, Arte y Humanidades THEORIA*, pp. 9-23. Universidad del Bio-Bio, Chillán, Chile.
- AUGÉ, Marc (1996): *El sentido de los otros. Actualidad de la Antropología*. Editorial Paidós, Barcelona, España.
- BAEZA, Jorge (2001): *El oficio de ser alumno en jóvenes de Liceo de Sector Popular*. Serie de Investigación n.º 19. Dirección y Extensión de la Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez, Santiago de Chile.
- BECK, Ulrich (1996): “Teoría de la sociedad del riesgo”, en: BERIAIN, Josetxo (Ed.): *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Editorial Antrhopos, pp. 201-222, España.
- BERGER, Peter, y LUCKMANN, Thomas (1997): *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno*, Editorial Piados, Barcelona, España.
- DUBET, Françoise, y MARTUCCELLI, Danilo (1998): *En la escuela, sociología de la experiencia escolar*. Editorial Losada, Bs. As, Argentina.
- FAVREAU, Antonio, y MOYA, Mario (2002): *Etnografía sobre deserción escolar en la comuna de Lo Espejo*. Corporación “Caleta Sur”, Santiago, Chile.
- GACITÚA, Estanislao (2000): “Pobreza y exclusión social en América Latina y el Caribe”, en: GACITÚA, Estanislao; SOJO, Carlos, y DAVIS, Shelton (Eds.): *Exclusión social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe*. FLACSO, Costa Rica.
- GIDDENS, Anthony (1996): “Modernidad y autoidentidad”, en: BERIAIN, Josetxo (Ed.): *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Editorial Antrhopos; pp. 33-71, España.
- MARCEL Mario, y TOKMAN, Carla (2005): *¿Cómo se financia la educación en Chile? Estudios de finanzas públicas*. Ministerio de Hacienda, Santiago, Chile.
- MATURANA, Humberto (2002): *Emociones y lenguaje en Educación y Política*. Dolmen Ediciones, Santiago, Chile.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1998): *Currículo. Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la Enseñanza Media*. Santiago, Chile.
- (2004): *Estadísticas de la Educación*. Santiago, Chile.
- OSORIO, Francisco (1998): *El sentido y el otro. Un ensayo desde Clifford Geertz, Gilles Deleuze y Jean Baudrillard*. [en línea]. Disponible en: <<http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio/04/frames03.htm>> [consulta: 14 de mayo de 2005].
- SALAZAR, Gabriel (1996): “Las avenidas del espacio público y el avance de la educación ciudadana”, en: *Revista Última Década*, n.º 4, CIDPA Viña del Mar [en línea]. Disponible en: <<http://www.cidpa.cl/txt/4artic04.pdf>> [consulta: 04 de diciembre de 2005].
- SALINAS, Fresia, y THUMALA, Daniela (2006): *Sentido de vida, juventud y modernidad: estudio exploratorio sobre la noción de sentido de vida de jóvenes urbanos desde una perspectiva psicológica y cultural* (en prensa), Santiago, Chile.

- SAPIAINS, Rodolfo, y ZULETA, Pablo (2001): "Representaciones sociales de la escuela en jóvenes urbano populares desescolarizados. Ex-cuela y juventud popular: la escuela desde la desescolarización", en: *Revista Última Década*, n.º 15, pp. 53-72, CIDPA, Viña del Mar.
- SCHUTZ, Alfred (1974): *El problema de la realidad social. Escritos I*. Amorrortu Editores, Buenos Aires, Argentina.
- THUMALA, Daniela (2003): "Modernidad y sufrimiento: algunos elementos para la comprensión de la significación cultural de la experiencia del sufrimiento", en: *Revista Mad*, n.º 8, mayo. Departamento de Antropología, Universidad de Chile [en línea]. Disponible en: <<http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/mad/08/paper07.pdf>> [consulta: 04 de octubre de 2005].