

**Referencia para citar este artículo:** Duarte–Quapper, K., Aníñir–Manríquez, D. & Garcés–Sotomayor, A. (2017). De encuentros y desencuentros entre jóvenes y personas adultas a propósito de salir de la enseñanza secundaria en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), pp. 373-388.

# De encuentros y desencuentros entre jóvenes y personas adultas a propósito de salir de la enseñanza secundaria en Chile\*

**KLAUDIO DUARTE–QUAPPER\*\***  
Investigador Universidad de Chile, Chile.

**DIEGO ANIÑIR–MANRÍQUEZ\*\*\***  
Investigador Universidad de Chile, Chile.

**ANTONIA GARCÉS–SOTOMAYOR\*\*\*\***  
Investigadora Universidad de Chile, Chile.

*Artículo recibido en marzo 7 de 2016; artículo aceptado en mayo 27 de 2016 (Eds.)*

• **Resumen (descriptivo):** *En la investigación que referimos en este artículo, nos posicionamos en el «momento de paso» que las y los jóvenes estudiantes de enseñanza media de sectores pobres experimentan al concluir su trayecto educativo secundario, a partir de la reflexión en torno a los sentidos que sus dinámicas relacionales, expectativas y aspiraciones adquieren para ellas y ellos. A través de grupos de discusión, se provocó la expresión de las hablas y experiencias juveniles, que fueron interpretadas a partir del Análisis Estructural del Discurso. El interés se centró en construir y describir las unidades elementales que organizan los significados de la conversación, para comprender sus relaciones y dinámicas en una situación de interacción comunicativa.*

**Palabras clave:** Joven urbano, enseñanza secundaria, prospectiva futura (Tesoro de Ciencias Sociales de la Unesco).

**Palabras clave autores:** Expectativas y aspiraciones juveniles.

## Encounters between adults and young people who are about to leave secondary education in Chile

• **Abstract (descriptive):** *In the study reported on in this article, the authors focus on the “moment of transition” that students from low socio-economic backgrounds navigate when they finish high school. The study facilitates reflection among young people regarding the dynamics of their relationships, expectations and aspirations and the meanings that they have given to these*

\* El presente artículo de investigación científica y tecnológica es fruto de la investigación de campo desarrollada en el marco del Proyecto Anillos “Juventudes: Transformaciones socioeconómicas, sociopolíticas y socioculturales de las y los jóvenes en el Chile contemporáneo” (SOC 1108) con apoyo de Conicyt, cuyo inicio fue el 5 de diciembre de 2012 y su finalización el 5 de mayo de 2016. Área: Sociología; subárea: Estudios de juventudes.

\*\* Sociólogo y Educador Popular, académico de la Universidad de Chile. Investigador principal Proyecto Anillo Juventudes (SOC 1108). Correo electrónico: claudioduarte@u.uchile.cl

\*\*\* Licenciado en Sociología. Tesista de pregrado, Proyecto Anillo Juventudes. Integrante Núcleo de Investigación y Acción en Juventudes, Universidad de Chile. Correo electrónico: diego.aninir@gmail.com

\*\*\*\* Licenciada en Historia y Ciencias Sociales. Investigadora Asistente Proyecto Anillo Juventudes. Integrante Núcleo de Investigación y Acción en Juventudes, Universidad de Chile. Correo electrónico: antoniagarces@gmail.com



concepts. Through discussion groups the authors facilitated the expression of the language and experiences of young people, which were interpreted using structural discourse analysis techniques. The interest of the researchers centered on constructing and describing the fundamental units that organize the meaning of their conversations in order to understand their relationships and dynamics in a communicative interaction situation.

**Key words:** Urban youth, secondary education, prospective future (Unesco Social Sciences Thesaurus).

**Authors key words:** Youth expectations and aspirations.

## De encuentros e desencontros entre jovens e adultos prestes a deixar o ensino secundário no Chile

• **Resumo (descriptivo):** Na pesquisa relatada neste artigo, estamos posicionados no “intervalo de tempo” no qual jovens estudantes do ensino médio de setores pobres experimentam ao concluir seu percurso de ensino secundário, a partir da reflexão em torno aos sentidos que sua dinâmica relacional, expectativas e aspirações adquirem para eles mesmos. Através de grupos de discussão, provocou-se a expressão de conversas e experiências juvenis, que foram interpretados a partir da Análise Estrutural do Discurso. O interesse foi centrado em construir e descrever as unidades elementares que organizam os significados da conversa, para compreender suas relações e dinâmicas em situação de interação comunicativa.

**Palavras-chave:** Jovem urbano, ensino secundário, futuro prospectivo (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

**Palavras-chave autores:** expectativas e aspirações juvenis.

–1. Introducción. –2. Aspiraciones y expectativas para un futuro ya definido. –3. Mentalidades juveniles. Entre el miedo y los vínculos. –4. Conclusiones. Lista de referencias.

### 1. Introducción

La investigación social en el campo educativo indica la presencia de grandes presiones y dificultades que porta la institución escolar pública contemporánea en Latinoamérica y en Chile, en la gestión tanto de las relaciones entre sus actores (estudiantes–docentes–funcionarios) como también en la concreción de coberturas, planes y programas (Soto & Gil–Montes, 2008, Observatorio Chileno de Políticas Educativas–Opech, 2009, López–Moreno & Alvarado, 2011, Miranda, 2012), denotando tensiones que cuestionan su capacidad de inclusión en los proyectos nacionales y la posibilidad de ser un dispositivo que dote de sentidos armónicos compartidos a la experiencia educativa.

Bajo este panorama, uno de los logros del sistema educativo chileno de la post dictadura ha sido expandir de manera considerable su cobertura: Según las mediciones del Instituto Nacional de la Juventud (Injuv, 2012)

actualmente alrededor del 81% de las y los jóvenes entre 15 y 19 años se encuentra en alguna modalidad educativa. En este sentido, siguiendo a Molina (2015), el sistema escolar juega un rol clave en el estudiantado tanto en la configuración de subjetividad como en la estructuración de sus trayectorias sociales, siendo esta institución determinante en la adquisición de determinados *habitus* y *capitales*. Así el Liceo se ha consolidado como una institución central, tanto de las experiencias como de los sentidos asociados por parte de estos actores juveniles, con alta diferenciación según las posiciones que tienen en la estructura social, lo que, como evidenciaremos, está en directa relación con el tipo de establecimiento educacional<sup>1</sup> (Salazar & Pinto, 2002, Bellei & Gonzales, 2003, Opech, 2009).

1 El sistema educacional secundario en Chile se estructura en tres tipos de establecimientos, con distintas coberturas: la educación Municipal (de carácter gratuito) con 37%; la educación particular subvencionada (con co-pago o financiamiento compartido entre familias y el Estado) con 53%; y la educación particular pagada (con cargo total a las familias) con 10% (Mineduc, 2014).

Respecto de las y los estudiantes jóvenes, la *heterogeneidad* que presenta la juventud chilena es una característica relevante, en tanto materia de análisis en la investigación social, posicionando de este modo el concepto de «juventudes» como lente de inteligibilidad de este sector social para la comprensión tanto de su construcción sociohistórica –como posición en la estructura– como de sus modos de vida –materializados en hábitos, prácticas, expresiones– (Duarte–Quapper, 2015). Así, una de las características de estos/as jóvenes, que circulan en escuelas gratuitas o de bajo co–pago en el sistema educativo chileno, es que su habla pertenece al sector de la *juventud urbano popular*; es decir, están posicionados en la zona baja y media baja de la estructura social (Bellei & Gonzales, 2003); tienen posibilidades de acceso al campo de las credenciales educativas (por la amplia oferta del mercado de la educación superior) como también al campo del consumo cultural (ampliado y diversificado por la apertura neoliberal que experimentó el país) (Instituto Nacional de la Juventud–Injuv, 2012). Estos/as jóvenes, además se caracterizan por circular en micro–mundos/culturas juveniles, adscribiéndose a determinadas estéticas, denotándose la pluriformidad de estilos, consumos e ideas a los que pueden adscribirse (Zarzuri & Ganter, 2005). Estas cuestiones inciden en los modos en que elaboran los sentidos asociados a sus experiencias educativas (Molina, 2015).

En la investigación que informamos en este artículo, nos posicionamos analíticamente en el «momento de paso» que las y los jóvenes estudiantes de enseñanza media experimentan al terminar este nivel educativo en Liceos de tipo Municipal y Subvencionados con bajo co–pago, a partir de la reflexión en torno a los sentidos que sus dinámicas relacionales, expectativas y aspiraciones adquieren para ellas y ellos.

La estrategia metodológica de esta investigación se sostuvo en la perspectiva cualitativa, en tanto nos interesó conocer la construcción de ideas/fuerza en las hablas juveniles, sobre sus valoraciones y aspiraciones en la situación de término de la enseñanza

media; se trató de conversaciones en el ámbito de las lecturas ideológicas que hacen de sus experiencias (Canales, 2006).

Durante el año 2014, a través de grupos de discusión, se provocó la expresión de las hablas y experiencias juveniles. El disparador de la conversación fue la interrogante: “¿cómo están viviendo su experiencia de salir de cuarto medio?” A partir de esa dinámica se constituyeron los grupos, en tanto consiguieron establecer un habla independiente de quien animaba el dispositivo, lográndose una alta calidad en la información producida (Canales, 2006).

La muestra del estudio global fue de carácter estructural en su composición y heterogénea, según nivel socioeconómico; para el caso de este artículo se utilizó solo aquella información producida en establecimientos de sectores empobrecidos. En tanto la homogeneidad de la misma se logró al participar en estos grupos sólo estudiantes de último año de secundaria.

La muestra global estuvo compuesta por 13 grupos de establecimientos secundarios de seis regiones del país.

A continuación se presentan los establecimientos educacionales del total de la muestra y se destacan los seis de tipo municipal que fueron considerados en este artículo. Se incluyen los datos territoriales de ciudades y regiones.

	Nombre Institución Educativa	Dependencia y ciudad	Incluido en este análisis
1	Confederación Suiza	Liceo Municipal, Santiago, Región Metropolitana.	No
2	Villa Macul	Liceo Municipal, Santiago, Región Metropolitana.	Si
3	Comercial Sergio Moraga	Liceo Municipal técnico–profesional, Concepción, VIII Región.	Si
4	Diversos Liceos Municipales	Liceo Municipal, Concepción, VIII Región.	Si
5	Eduardo de la Barra	Liceo Municipal emblemático, Valparaíso, V Región.	Si
6	Instituto Nacional	Liceo Municipal emblemático, Santiago, Región Metropolitana.	Si
7	Instituto Inglés de Curicó	Liceo Municipal técnico–profesional, Curicó, VII Región.	Si
8	San Francisco de Asís	Colegio Particular Subvencionado, Talca, VII Región.	No
9	Adventista	Colegio Particular Subvencionado, Punta Arenas, XII Región.	No
10	British College	Colegio Particular Subvencionado, San Fernando, IV Región.	No
11	Liceo Experimental Manuel de Salas	Colegio Particular, Santiago, Región Metropolitana.	No
12	San Juan Evangelista	Colegio Particular, Santiago, Región Metropolitana.	No
13	San Ignacio	Colegio Particular, Santiago, Región Metropolitana.	No

**Liceo Municipal:** Escuelas secundarias de dependencia estatal, con baja valoración social.

**Liceo Municipal Emblemático:** Escuelas secundarias de dependencia estatal, con alta valoración social.

**Colegio Particular Subvencionado:** Escuelas secundarias de propiedad privada pero financiamiento estatal, con valoración social fluctuante entre los establecimientos.

**Colegio Particular:** Escuelas secundarias de propiedad privada y financiamiento particular, de alta valoración social.

La información producida fue interpretada a partir del Análisis Estructural del Discurso –en adelante AED– (Martinic, 1995, 2006). El interés se depositó en construir y describir las unidades elementales que organizan los significados de la conversación, para comprender sus relaciones y dinámicas en una situación de interacción comunicativa. Así, el habla de los y las jóvenes se posiciona en la estructura social, a partir de la combinación de la identificación de pares de oposición y la constitución de cuatro elementos o actantes<sup>2</sup>

(Figura 1):

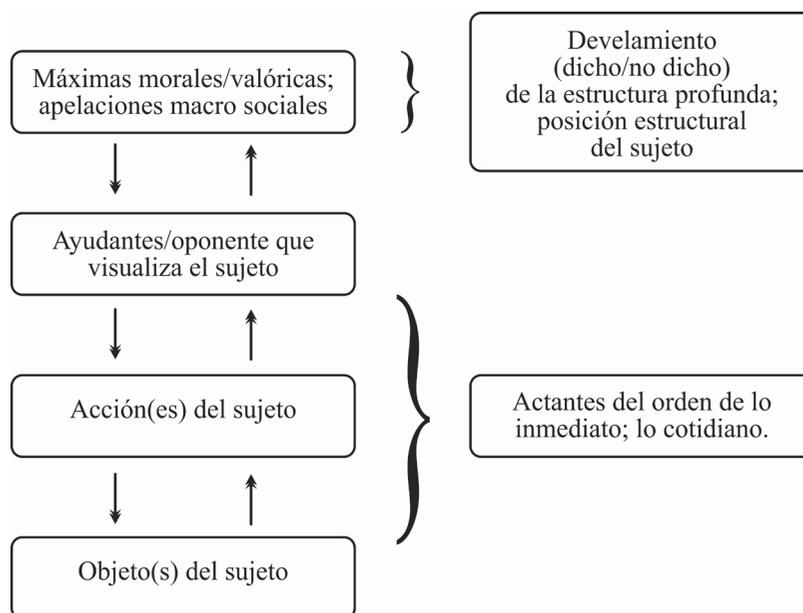
- i. La búsqueda enunciativa de sus *objetos* (meta u objetivo a alcanzar), como primer actante desprendido luego de la identificación del sujeto.
- ii. Para lo anterior, existe una determinada *acción* enunciada que busca tal fin o meta social (el sujeto está sujetado tanto a su acción como a su habla).
- iii. En esta triada sujeto–acción–objeto, se intenta develar o evidenciar a sus *ayudantes/opponentes* que orientan su momento; es decir, lo que dificulta o facilita su accionar en el espacio social inmediato (en nuestro caso, su cotidianidad como sujetos escolarizados).

2 En la construcción de este modelo, “la noción de actor es reemplazada por la de actante, ya que un actor puede jugar distintos roles actanciales y, a la inversa, un mismo status actancial puede ser ocupado por uno o varios actores. Los roles actanciales pueden ser jugados tanto por hombres como por objetos o por entidades éticas o morales (por ejemplo la razón, la regla moral, normas, etc.)”. (Rugoy, 1990, 103 en Martinic, 1995, p. 330).

- iv. De este sujeto actante también se deben reconocer enunciados que funcionan como *máximas morales/valóricas* o *referencias macro sociales* (desprendidas de la estructura social), que sirven de marcos de referencia en el tiempo y devenir, dotando de

profundidad e historia este habla joven; de este modo las conductas observables se pueden predecir porque se conocen los principios culturales o las estructuras simbólicas que las generan (Martinic, 2006).

Figura 1.



En una primera trama de análisis nos centramos en *las aspiraciones de las/as jóvenes en íntima relación con las expectativas que se tiene de ellas/os*, donde cobra principal relevancia la relación con sus familias de origen y su influencia como institución de socialización primaria<sup>3</sup>; se generará de este modo una estructura paralela que nos evidencie los encuentros y tensiones entre estos dos mundos. En una segunda trama analítica, abordamos *las mentalidades sociales que elaboran las y los jóvenes, desde sus miedos en asuntos referidos a género–sexualidades y educación; y a los vínculos que establecen y valoran en dos lugares (liceo y espacios públicos)*. Así construimos una estructura que nos evidencie, por un lado, las apreciaciones de la sociedad

chilena desde la posición juvenil estructural y generacional, y por otro, las tensiones y proximidades con generaciones precedentes a modo de «mentalidades».

Estas dos tramas analíticas concluirán con lo mencionado más arriba: describir y caracterizar la estructura socio cultural y valórica en la que se encuentran sujetos/as los y las jóvenes, y desde la cual agencian sus posibilidades y devenires ante la salida de la educación secundaria.

## 2. Aspiraciones y expectativas para un futuro ya definido

Una de las cuestiones que caracteriza la condición de persona joven en nuestra sociedad es que poseen ciertas aspiraciones. En nuestra investigación, entendemos estas aspiraciones como *las metas u objetivos sociales que portan los y las jóvenes, a modo de realización personal, conjugadas con las reales posibilidades que visualizan en su futuro*. En este caso: lo que

<sup>3</sup> Resulta interesante destacar que en esta sociedad chilena de mercado, con ideología neoliberal, la familia sigue siendo considerada un pilar fundamental de cohesión y seguridad para la gran mayoría de la población joven escolarizada en vías de ingreso tanto al mundo adulto como al mercado laboral o de las credenciales educativas (Baeza-Correa, 2013).

se proponen para luego de salir del Liceo. En este sentido, existen dos grandes grupos de aspiraciones: por un lado, las de índole económico–simbólicas, a modo de “tener dinero”, “tener muchos títulos” o credenciales educativas, realizar emprendimientos, en otras palabras: la adquisición de seguridad y prestigio. Por otro, se agencian las aspiraciones de bienestar psicológico–individuales o colectivos, en lo que se destacan el “vivir sola” o independizarse de la familia, “tener una familia”, “disfrutar del dinero”, tener una familia para disfrutarla, gozar al máximo el trabajo que realizarán en el futuro. En este sentido, cobra relevancia el factor «dinero», entendido por los y las sujetos/as como un medio para la consecución de sus aspiraciones y como un fin en sí, aunque advirtiendo de sus posibles problemas:

“algunos se vuelven locos con plata”  
(Hombre, liceo municipal, Valparaíso).

La expresión hace alusión al despilfarro (en fiestas por ejemplo) y al consumo opulento que puede implicar tener dinero en un futuro cercano –es decir, en su salida del Liceo–, ya que en su cotidianidad de joven estudiante este dinero es escaso. Aun así, es posible encontrar relatos que hablan sobre el “aventurarse” como posibilidad futura, lo cual indica deseos de viajar o no realizar la trayectoria lineal de *estudiar, trabajar, jubilar*.

“Yo creo que la postura ahora de los jóvenes está en la mente, o sea muchos se están aventurando, pero es por una cosa de mentalidades que ha cambiado como hace 20 años atrás, la mayoría pensaba en eso de estudiar y llegar a ser alguien con plata, con dinero y tener mi carrera y tener mi cartón y estar seguro, tener lo mío’ y ahora como que las juventudes en sí se están tirando a aventurarse, pero también tienen ese mismo tema de que si me aventuro mucho [...] puede que sea pobre, puede que me falte en el futuro”  
(Hombre, Liceo Municipal, Valparaíso).

En esta línea, estudiar determinada carrera de forma obligada es visto negativamente.

“Yo pretendo tener otros proyectos que no serían a cambio de plata, serían más sociales, y eso a mí me satisface más que

la plata, porque ayudaría y pa’ mí eso es como más valioso que la plata”. (Mujer, Liceo Municipal, Valparaíso).

En este sentido, el compromiso social, a modo de retribución simbólica (en contraposición a la retribución económica a través del dinero), se manifiesta en seguir carreras con vocación social; entre ellas las pedagogías y humanidades como también las artes (visuales y musicales).

Las acciones que se proponen los y las jóvenes para la consecución de sus aspiraciones esclarecen lo anteriormente planteado: más allá de todo sueño idílico para su devenir, saben que materialmente tendrán que insertarse, ya sea en el mundo laboral<sup>4</sup> (lo cual implica no seguir inmediatamente una carrera de educación superior) o, se plantean entrar al mundo educacional superior<sup>5</sup>. Al respecto, en estos jóvenes de sectores empobrecidos, las carreras a elegir son principalmente de tipo técnicas, porque son de menor duración que una de tipo profesional:

“Como que no quiero estudiar una carrera que sea como de cinco años, igual quiero estudiar un técnico” (Hombre, Liceo Municipal, Concepción).

En este sentido, adquiere relevancia la Prueba de Selección Universitaria<sup>6</sup>, con todo el peso económico y simbólico que implica. Ella es entendida por los y las jóvenes como lo *necesario* para aliviar una carga emocional y psicológica, es decir, cuando finaliza el período de esta prueba, dejan de estar estresados/as o agobiados/as por la carga académica:

“O sea, estoy nerviosa por dar PSU no más po’... pero nada más...” (Mujer, Liceo Municipal, Valparaíso).

Es así que la PSU, y el consecutivo puntaje, constituyen tanto la puerta de entrada a alguna carrera universitaria, como el último hito que se

4 En el caso particular de un liceo técnico profesional (TP), los y las jóvenes sabían que el ‘título’ o el lugar que ocuparán en el campo laboral será de poco reconocimiento simbólico–económico; o en sus palabras serán “*mano de obra barata*”.

5 El “hacer nada” a la salida de la educación secundaria no tiene cabida, señalan que, para hacer nada: “*ya nos habríamos salido del colegio*”.

6 Prueba de Selección Universitaria (PSU), es un examen estandarizado a nivel país para quienes desean ingresar a la Educación Superior.

debe realizar para terminar la etapa de educación media. Bajo esta lógica, las hablas juveniles establecen distinciones entre establecimientos aptos y no tan aptos en la preparación para la rendición de la PSU:

“Pero este liceo, cuando tu entrai, [...] te prepara como para ser obrero al final, porque uno no sale como para estar preparado para la PSU, si una dice oh quiero dar la PSU y quiero que me preparen, no sé poh, me voy al A-21 me voy a un colegio donde me pasen todo el año la materia” (Mujer, Liceo técnico profesional, Talcahuano).

Respecto a **las expectativas**, las comprendemos como las posibilidades o metas que se visualizan para los y las jóvenes en su devenir fuera de la enseñanza media, como el llamado que se les hace desde la misma sociedad a la que pertenecen, en especial desde los discursos de los mundos adultos. Así, es posible establecer el gran valor simbólico que tienen sus familias como soporte de anhelos y proyecciones.

Los y las jóvenes reconocen que desde sus familias se espera que, en su calidad de egresados de enseñanza media, puedan estudiar una “buena carrera” –que tenga campo laboral amplio (no se encuentren en calidad de cesantes)–, que puedan desarrollar sus vidas en trabajos ojalá bien remunerados, y que, disfruten su «juventud».

En este sentido, es posible encontrarse con dos tipos de objetivos. Desde un ángulo individual se plantea entrar a una casa de estudios superiores y/o a un trabajo “seguro”; o en otras palabras, terminar la enseñanza superior y tener un trabajo continuo y bien pagado en el tiempo. En esta lógica también se considera un objetivo el “ser feliz”: se estudia o trabaja para conquistar esta sensación.

Por otro lado, dentro de la conversación es posible encontrarse con enunciados que tienen como objeto –en este contexto de expectativas– la superación de sus familias: desde una perspectiva relacional “*el ser más que nuestros padres*”.

Se pueden identificar, de este modo, dos sentidos en los que se enmarcan estas “expectativas”: por un lado, está la idea de que

tienen que “*llegar a ser alguien en la vida*”; es decir, sujetos con alguna credencial educativa o trabajo seguro. Y, por otro lado, aun encontramos la tradicional idea de “*ser mejor que nuestros padres*” o ascender en la estructura social de retribución económica y simbólica.

Ambos sentidos se reafirman al posicionarse el valor del «sacrificio individual» como el motor de las acciones y garante de un próspero futuro. Además, se apela al rigor y responsabilidad, como clave de ser *adultos*; es decir, la imagen del sujeto responsable, en todo ámbito, en contraposición a lo señalado en sus aspiraciones: farrearse el dinero (en fiestas y consumo opulento) o no aprovechar la instancia de estudio. Esta idea parece reafirmarse con el siguiente planteamiento:

[Ante la interrogante por qué hacer con el dinero obtenido en algún trabajo se responde] “Arreglarle la vida” a mis padres. Porque igual han pasado cosas difíciles y me gustaría que ellos también disfrutaran, mi sueldo, por ejemplo, regalárselos a ellos” (Mujer, Liceo Municipal, Concepción).

Las familias, entre otras cosas, entregan soporte emocional y vital, que ayuda a los y las jóvenes principalmente en la carga académica y psicológica que significa estar ad portas de egresar de la educación secundaria. Así, aconsejan a sus hijos/as desde dos sentidos: la apreciación de la juventud como momento único de la vida y la interiorización de no cometer errores que ellos/as cometieron en su época de jóvenes. Se construye el imaginario de una especie de «*ethos* juvenil», que tiene como principal característica el disfrute de la vida, en sentido amplio.

“Yo creo que es una etapa donde se aprenden muchas cosas y disfrutar” (Mujer, Liceo Municipal, Concepción).

De este modo, la adultez es un momento posterior, de postergación del goce y dedicación a la responsabilidad, donde ya se ha elegido correctamente el deseo a construir;

“– ser joven, [...es] como hacer cosas que tenís que hacer por tu futuro, pero disfrutarlas y hacer cosas aparte, para disfrutarlas también.

- el disfrute está bien presente.
- sí.
- ¿disfrutar qué?  
“hacer cosas que te gustan, o sea cosas que, de más adulto, no vas a poder hacer” (Diálogo entre estudiantes, Liceo técnico profesional, Talcahuano).

En otra línea, imbricada a lo anterior, el goce de este *ethos* juvenil está igualmente cruzado por la experiencia familiar, específicamente de los padres y madres. Es así que en el caso de las mujeres se apela a *aprovechar su juventud*, pero siempre con *responsabilidad* (que estudien

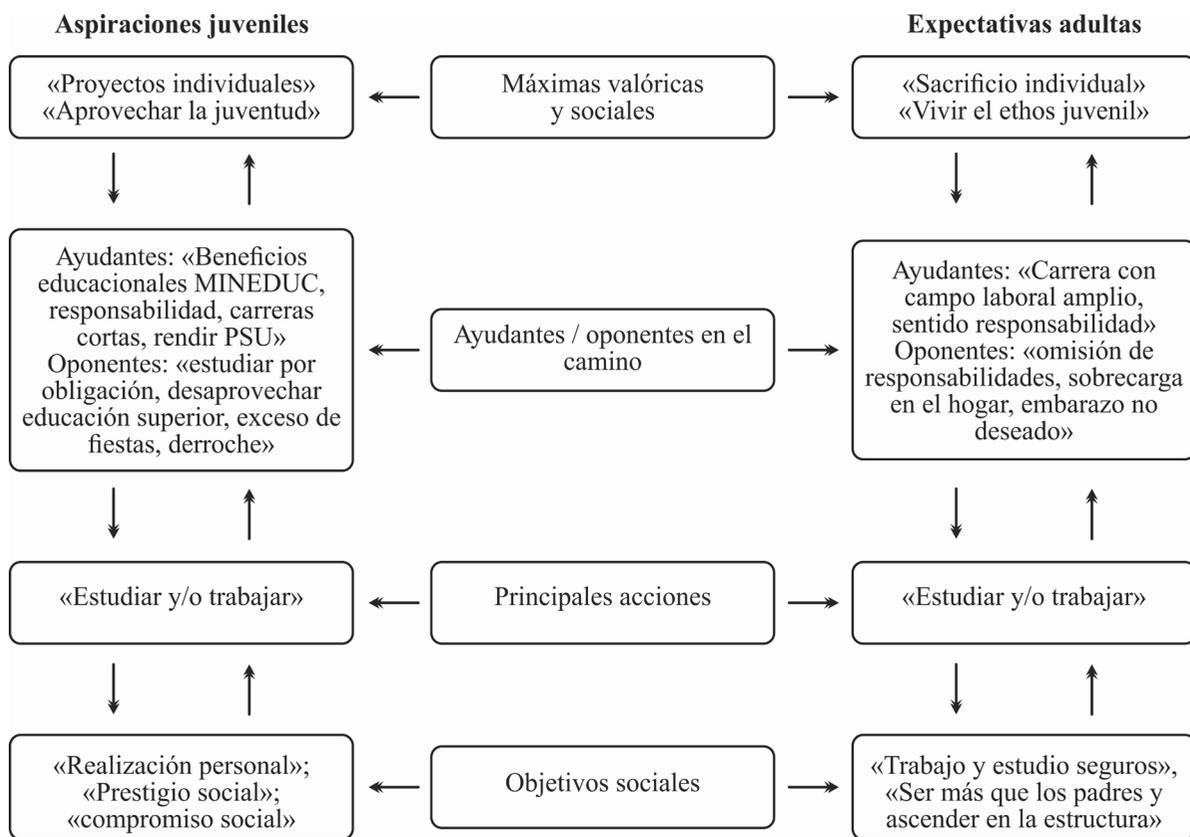
o trabajen) y siendo aconsejadas o advertidas sobre posibles errores:

[Mujer, hablando desde su madre] “*cuidate, no vayai’ a quedar embarazá (sic)*” (Mujer, Liceo Técnico Profesional, Talcahuano).

Así, las expectativas respecto de las y los jóvenes son fruto y construcción de la posición de la familia en la estructura social, interiorización de normas y modos de socialización, y su consiguiente orientación de roles y aspiraciones (Ramírez, 2013).

En la figura 2 se presenta una estructura paralela entre aspiraciones y expectativas:

**Figura 2.**



La observación de la estructura nos permite evidenciar que asistimos a una reproducción o asimilación de los roles y conductas de los sujetos en juego, las acciones como los objetivos que tienen los y las jóvenes y sus familias son muy similares, y en algunos planos del análisis remiten a lo mismo.

En este sentido, el planteamiento de Bourdieu y Wacquant (2000), nos entrega luces sobre un modo de hacer inteligible esta llamativa concordancia entre aspiraciones y expectativas; es así que afirmaremos que los encuentros entre las y los jóvenes estudiantes y sus familias corresponden a una asimilación,

arbitraria pero no a-histórica<sup>7</sup>, por parte de los primeros (jóvenes) en los deseos y voluntades de los últimos (adultos/as). Parafraseando a Bourdieu<sup>8</sup>, no es la familia quien instituye su hegemonía simbólica, sino que la visión de mundo que divide jerárquicamente a los integrantes familiares, según edad-función-autoridad, la encargada de instalar un imaginario que determina la consecución de futuros o trazados sociales hacia cada uno/a de sus descendientes.

Existe de esta manera, una determinación naturalizada del mandato familiar a modo de expectativas que *deben* cumplir los y las estudiantes. La materialización simbólica de este dominio se hace presente en la medida en que los y las jóvenes sienten el deber de retribución, entendida como un devolver el *don* (Mauss, 1971) de «sacrificio» que han realizado sus familias, y que ellos/as deben volver a realizar en su futuro y/o, por otro lado, la “necesidad” de ser más que sus padres/madres, como si ellos/as no fuesen algo. No existe una crítica a esta ruta ya trazada, salvo excepciones de «aventurarse»; estudiar carreras no tradicionales o dedicarse a algún proyecto político-social que entregue otro tipo de retribuciones simbólicas.

La sujeción de las experiencias y la agencia de las voluntades de los/as sujetos/as están acopladas a la estructura social, por un lado, materialmente en la parte baja y media-baja de la estructura social, y lo que ello implica. Por otro lado, esta sujeción está caracterizada por agenciar valores o máximas que guían –en nuestro caso– a los y las jóvenes en función del valor al «sacrificio individual» (Hinkelammert, 1991); proyectos individuales en que el éxito como retribución simbólica es más bien una

cuestión personal de superación de adversidades y esfuerzo, en cualquier lugar donde –en futuro– vayan a circular (sea el campo del trabajo o el educativo). Ambas máximas operan sin una apelación a la estructura social o al orden social como artífice de las posibilidades o restricciones/desigualdades sociales.

Por último, el llamado compartido por parte de jóvenes y familias a disfrutar la juventud o hacerse parte de este llamado «*ethos* juvenil», teniendo precaución sobre los errores sociales de las familias, no se explica sin tener en consideración lo anteriormente planteado: las posibilidades de ascenso social o de búsqueda de prestigio dependen en gran medida de aumentar o equilibrar, principalmente estudiando, sus capitales heredados (cultural y económico). Por tanto, es en la vida adulta donde realmente se está en juego por la conquista y protección de éstos, en el cual no tienen cabida las irresponsabilidades, el vivir la vida joven del disfrute u ocio o el “volverse loco con la plata”.

### 3. Mentalidades juveniles. Entre el miedo y los vínculos

La noción «mentalidad(es)» es empleada por los y las jóvenes en sus narraciones. Esta a su vez la entendemos y la hacemos inteligible a partir de los conceptos de *subjetivación* (Foucault, 1992, 1999) o *habitus* (Bourdieu, 1995, 1999), comprendiendo que alude a *la construcción de determinadas prácticas, imaginarios y discursos, inscritos en los cuerpos de los/as sujetos/as, los cuales son elaborados históricamente a partir de la imbricación tanto de relaciones de poder de dominación que cruzan a múltiples instituciones y procesos sociales, como también en el perfilamiento que acontece en el desenvolvimiento cotidiano de los y las sujetos/as.*

De este modo, se alude a *mentalidades abiertas o cerradas*; entendiendo que las primeras caracterizan a adultos/as y jóvenes con actitudes y voluntades que favorecen una cierta armonía social, en contraposición a las segundas que propician tensión o desencuentros entre jóvenes y adultos/as<sup>9</sup>. Dos son los factores

7 Se puede observar que esta sujeción tiene su anclaje a partir de la variable económica; la posición en la estructura social que en nuestro caso es la parte baja o media-baja. Por ende el nivel de ingreso y las posibilidades de agencia social están mediadas por el lugar en el campo de disputas simbólicas (principalmente económico y político) y las posibilidades que este permite.

8 Párrafo original: “No es el falo (o su ausencia) el fundamento de esta visión, sino que esta visión del mundo, al estar organizada de acuerdo con la división en géneros relacionales, masculino y femenino, puede instituir el falo, constituido en símbolo de la virilidad, del pundonor propiamente masculino, y la diferencia entre los cuerpos biológicos en fundamentos objetivos de la diferencia entre los sexos, en el sentido de géneros construidos como dos esencias sociales jerarquizadas” (Bourdieu & Wacquant, 2000, p. 37).

9 Para nuestra especificidad histórica y también analítica de este artículo, en la comprensión de la construcción y re-producción

constitutivos de estas mentalidades: los miedos y los vínculos.

### 3.1. Miedos y mentalidades en tensión y en armonía

Una estructura de estas mentalidades se construye sobre la base de las tensiones intergeneracionales, que muestran cierres y clausuras desde la capacidad de control de los mundos adultos para limitar las posibilidades de acción y las orientaciones de sus hijos e hijas. En ello, el miedo cobra relevancia en tanto produce tensión entre los intereses y las prácticas de las y los jóvenes, y las prácticas y valoraciones de sus familias.

“Yo creo que nuestros papás, la gran mayoría, igual vivieron una época diferente porque la mayoría se crio en la juventud en la dictadura po’. Entonces tienen como muchos más miedos, por ejemplo. No sé po’, mi mamá se preocupa cuando uno como que alega algo, se preocupa mucho, como que cree que nos puede pasar algo, te puede pasar algo en la calle” (Mujer, Liceo particular subvencionado, Santiago).

Este miedo provoca tensiones que permean los sentidos de los y las jóvenes y que son evidenciados a través de situaciones cotidianas actuales de la vida juvenil: las salidas nocturnas, el consumo de marihuana y las protestas estudiantiles. En cuanto al primer tópico, se refiere a las advertencias que plantean las familias cuando sus hijos e hijas salen a “carretear”<sup>10</sup>, denotando que es peligroso estar o andar en horas de la madrugada deambulando por las calles. En el segundo tópico el miedo se vincula con el conocimiento que tienen que la marihuana es una sustancia considerada ilícita, y que es de alta connotación social su ilegalidad:

“si el problema es más que nada la legalidad, tienen miedo que me lleven los pacos<sup>11</sup> y me tengan que ir a buscar a una comisaría” (Mujer, Liceo municipal, Valparaíso).

Las protestas estudiantiles, como tercer tópico, son relevadas por los y las estudiantes como gestores de miedos familiares, a partir del temor a la detención o que sean víctimas de violencia estatal. La experiencia de represión y violencias en el período dictatorial aún se despliega en el cuerpo social y parece repercutir en los imaginarios desplegados en la crianza adulta.

En contrapartida a este proceso de tensión que se experimenta, los y las jóvenes expresan valoraciones positivas, que evidencian la existencia de ciertas mentalidades abiertas y propositivas, una suerte de apertura mental por parte de los y las adultas. Esta apertura adquiere mayor relevancia cuando intenta discontinuar el imaginario del miedo, es decir, cuando existe un encuentro entre los intereses de las y los jóvenes y los de las personas adultas de sus familias. Estas “mentalidades más abiertas”, tributan en función de relaciones más armónicas como también en la percepción que se tiene de lo social: aprobación familiar del consumo de marihuana entre sus integrantes, aceptación de hablar temas tabús, como sexualidades y relaciones de género entre padres/madres e hijas/os:

“Igual mi familia también se ha abierto de mente porque (...) tengo un amigo muy cercano que era gay y que se iba a quedar a mi casa y no había ningún problema, yo podía andar en bóxer<sup>12</sup> en la casa, yo soy así como lo más libre del mundo en la casa, (...) y mi amigo pucha no decía na’ po’, si que sea gay no quiere decir que le gustan todos los hombres cachai? Y todos sabían que era gay, yo, mi hermana también sabía, mis papás también y nadie le decía nada” (Hombre, Liceo municipal, Valparaíso).

En otras palabras, la apertura mental implicaría menos estigmas sobre las prácticas y consumos de los y las jóvenes, y por otro lado, en directa relación a lo que se puntualizó más arriba en cuanto a la «asimilación de los mandatos adultos», implica que se valore un bienestar subjetivo en los y las jóvenes, antes que la imposición de un *qué hacer*; que

de estas *mentalidades* ver: Duarte-Quapper, 2012.

10 Carretear: salir de fiesta, juerga.

11 Pacos: carabineros, policía chilena.

12 Boxer: Ropa interior.

supuestamente beneficia, pero que privilegia lo simbólico–económico (como las credenciales educativas y el prestigio social).

### 3.2. Vínculos en el Liceo: Lo público y los afectos

Las percepciones en torno a la institución educativa adquieren gran interés en las hablas juveniles, al menos por dos motivos: ella es el lugar o estructura que se comprende como «lo social», se habla de aquella como si contuviese lo público; además, se la percibe como el lugar de la sociabilidad y los afectos entre semejantes.

Efectivamente, en una primera línea, se entiende que al no estar propiamente trabajando en el mercado laboral, los y las jóvenes se vinculan en el mundo público a partir de su tránsito por el sistema educacional. En ese sentido, al interior de las conversaciones se encuentran relatos en relación al movimiento estudiantil, de hecho se destaca que la gran acción fue haber «hecho conciencia» y «mover gente» en su entorno respecto al problema educativo que en el país ha estado activado desde el año 2006 a la fecha.

Los ayudantes que habrían posibilitado esta concientización de la que se habla, fueron por ejemplo las maniobras de presión como las tomas de colegio que durante el 2011 y posteriores se han realizado. Así, habría ayudado la capacidad de los y las jóvenes de mostrar al mundo adulto otros caminos posibles: otra educación, se debe combatir la desigualdad existente en el país, entre otros. Bajo este contexto, las denuncias de una sociedad desigual, en que no todos sus miembros no tienen acceso a las oportunidades ofrecidas, les sirvieron de máxima socio–valórica en la legitimación de sus maniobras de presión y protesta.

“Había igual una gran inequidad en el momento. Y todavía existe la gran inequidad, solo que ahora pasa más piola por las supuestas reformas que están haciendo y todo eso. Igual yo creo que es mentira. Que al fin y al cabo igual siempre está la desigualdad. Lo que más queríamos era como que mejorara la educación y tampoco mejoró. (Risas) (...) Hicimos más conciencia, se hizo.

Que las tomas eran como un modo de presión” (Hombre, Liceo Particular Subvencionado, Santiago).

Otro asunto del carácter público de la experiencia educativa, surge desde la realidad de establecimientos de tipo Técnico Profesionales (TP), en que se evidencian las mayores tensiones, principalmente en cuanto a la mala calidad de la infraestructura y a la gestión de la experiencia de enseñanza–aprendizaje dentro y fuera de la institución. Por ejemplo, en cuanto a los trabajos –a modo de práctica profesional– en que se encuentran algunas/os jóvenes se dice:

“Como que el liceo al final te está vendiendo a la empresa, porque haces más que un vendedor o que un administrativo y te pagan 30 mil pesos que no son nada. Y de repente ahí, los mismos que están con contrato que hacen lo mismo ¿cuánto ganan? 700, 800 lucas<sup>13</sup> poh” (Hombre, Liceo técnico profesional, Talcahuano).

De este modo se denota, por un lado, la identificación de la precariedad laboral, que conlleva una desigualdad económica, en este caso de ingresos. Por otro lado, se evidencia el abandono de parte del Liceo en su proyecto educativo, tributario de esa precariedad laboral:

“Es que esos son desajustes que igual tiene el Liceo encuentro yo, porque igual a nosotros nos han dejado bien solos en cuanto a lo práctico poh, o sea nosotros todos, mensualmente, semanalmente debería estar una persona viéndonos, investigando cómo vamos, lo que hacemos, lo que no hacemos, como nos tratan, y a veces pasan semanas, pasan meses, y resulta que nadie del Liceo se presenta en la empresa. Entonces eso igual, eh, nosotros quedamos como muy a la deriva, entonces ahí en ese sentido la empresa se aprovecha del tema y como que más nos recargan con cosas, y a veces cosas que no debemos hacer” (Mujer, Liceo técnico profesional, Talcahuano).

Ubicados en el aula, los relatos juveniles muestran que resienten el carácter enciclopédico de la información o el “solo memorizar”. Así se perciben como productos

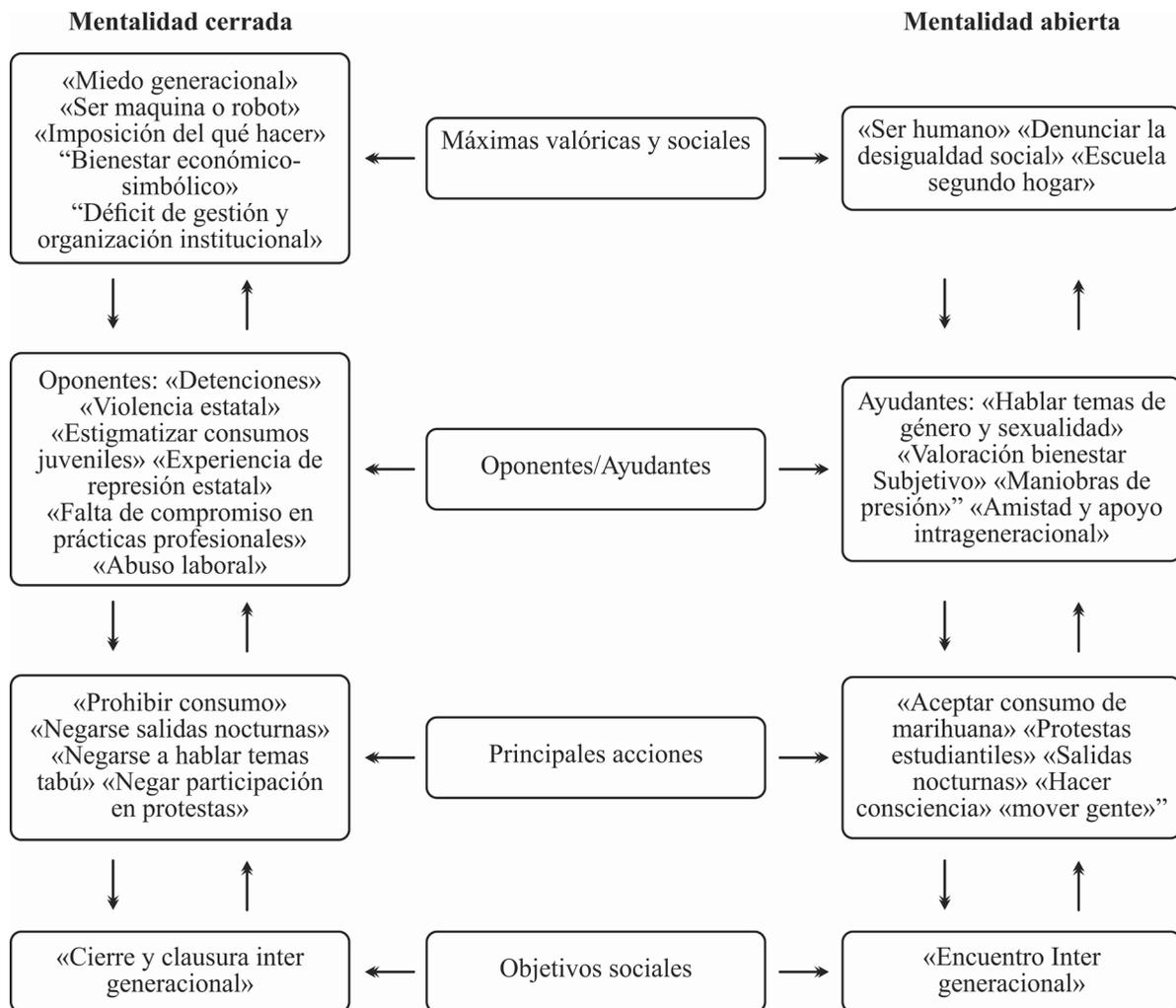
13 “Lucas”: Miles de pesos.

de la institución educacional, como individuos con conocimientos y aprendizajes limitados y estandarizados: se trataría de «seres» coartados, “memoriones”, que en suma son tributarios de un “*ser robot*” o “*ser máquina*”, en contraposición a lo que se valora como buen propósito: el “*ser humano*”.

No obstante a lo anterior, los establecimientos no sólo tienen un espectro netamente curricular y formal. En ellos se gestan relaciones intrageneracionales, que llevan a esta institución a convertirse en un “*segundo hogar*”, ya que la constante y diaria interacción entre semejantes, les permite la creación de lazos afectivos de amistad y apoyo:

“Si uno tiene ‘n’ problemas en la casa [...] cuando uno llega al colegio] ahí uno habla de los problemas y todo se libera” (Mujer, Liceo técnico profesional, Talcahuano).

De este modo se entiende la institución escolar desde dos perspectivas; por una parte tenemos el aspecto de una educación tensionada por una deficitaria gestión y organización estructural y, por otra, una fisura, un quiebre en la centralidad curricular que da paso a la creación de un espectro afectivo y emocional recíproco entre los y las jóvenes. El segundo hogar se constituye desde la interacción afectiva entre semejantes, que le otorga valor y relevancia a la experiencia de asistir al Liceo.



En cuanto a las mentalidades juveniles y adultas, se evidencia en las familias unas relaciones de: *tensión*, por desacuerdo

mutuo e imposiciones adultas que buscan la subordinación juvenil; *armonía*, por la apertura respetuosa a las opciones juveniles por parte

de las personas adultas y por la posibilidad de constituir orientaciones compartidas para la acción.

Es así que comprendemos que esta relación intergeneracional está mediada por al menos dos factores: por un lado, el miedo presente en las mentalidades adultas de post-dictadura, las que inhiben algunas prácticas y consumos juveniles, y que por extensión, reproduce imaginarios de estigma y alarma social ante algunos hábitos juveniles o posibilidades de organización, como sería una protesta estudiantil.

En contrapartida, la construcción de relaciones en afinidad depende en gran medida de la capacidad de diálogo y entendimiento entre ambos mundos en el cual los agentes acepten, y hasta compartan, las posibilidades de consumo, hábitos y modos de organización diferenciados entre jóvenes y personas adultas. En este sentido, denunciar la existencia de una sociedad desigual entrega un horizonte normativo en común desde el cual se podría desplegar un vínculo participativo de encuentro, a contracorriente de los vínculos autoritarios. Lo que también ayuda a comprender este punto en común en la conversación, es que el asunto educacional, como reivindicación social –vinculado a la reflexión del apartado anterior sobre aspiraciones y expectativas– es de interés común en la sociedad chilena, tanto de los mundos adultos que promueven la escolarización como alternativa para “ser alguien en la vida”, como para los mundos juveniles que responden aceptando dicho planteamiento como futuro ya definido.

En el ámbito educativo en cambio, las relaciones son mayormente de tensión y desencuentro. La administración educativa, dirigida por los mundos adultos, se muestra muchas veces deficitaria ante las demandas que requieren tanto el desarrollo pedagógico como la convivencia entre actores educativos. En esta relación observamos que prima la falta de atención y apoyo escolar, sumado a malas infraestructuras, las que tributan a favor de una conflictividad latente al interior de esta estructura. A lo anterior se le debe agregar el abuso existente en sus lugares de práctica profesional. Bajo este panorama, el espacio «público» en que circulan los y las

jóvenes no entrega grandes garantías para un desenvolvimiento armonioso de sus capacidades sino más bien ausencias y descrédito social en relación con estos mundos adultos, en que las hablas juveniles no encuentran suficiente eco.

Sin embargo, como se pudo observar, lo que propicia cercanías y sentidos compartidos en este ámbito es lo que se provoca entre las y los jóvenes, destacándose su apoyo mutuo ante problemas o situaciones de pesar, como también las afecciones nacidas al interior de un aula educativa, que permiten construir historia en común y constituyen amistades y encuentros afines.

#### 4. Conclusiones

El análisis presentado evidencia una estructura social altamente condensada y consistente. Se trata de un modo de comprender la vida juvenil y en especial la salida de la enseñanza media como un momento de paso, en que se juegan un conjunto de decisiones que serán de alta relevancia en el futuro que está por venir.

En este proceso, una primera cuestión de ese orden estructural y que dota de una singularidad al sistema educacional chileno, es que la máxima neoliberal ha instalado en las mentalidades sociales que la matriz educativa, en este caso liceos municipales y de bajo co-pago, garantiza la inclusión en los procesos sociales, por medio de altos logros de credenciales educativas, no tanto como la movilidad social de antaño, sino sobre todo como posibilidad de acceso a un conjunto de servicios y bienes de consumo que el mercado promueve (Moulian, 1999); se trata de educación para el consumo. Esta matriz es la que se ha venido consolidando en Chile desde hace cuarenta años, con las imposiciones dictatoriales, y que en comparación a otras realidades latinoamericanas, ha sabido solventar una gran demanda por una cuota de futuro, minimizando riesgos y miedos para dar paso a un mercado tributario de “seguridad” y de goce individual, en la cual se difumina el rol del Estado de Derecho y su capacidad de asegurar una estabilidad colectiva.

La fuerza de esta imposición y su logro, puede evidenciarse en que según las

y los jóvenes, su reproducción se ha vuelto transversal a las generaciones adultas y jóvenes, sociabilizadas *en y posterior* a la dictadura empresarial–militar–civil. Por ello es que podemos concluir la existencia de una tendencia a la homologación de las expectativas adultas y las aspiraciones juveniles en este ámbito. “Ser alguien en la vida”, a través de las credenciales educativas, como futuro deseado y compartido de manera inter generacional sería la máxima valórica y moral que organiza este orden societal en el Chile actual. De igual forma, el estudio presentado establece desafíos a la hora de diseñar y ejecutar políticas públicas que apunten a la superación de la segregación escolar (y social) que viven los y las jóvenes y que probablemente vivieron sus padres y madres. La idea de que existan establecimientos aptos y no aptos para prepararlos de mejor forma a la hora de enfrentar “el paso”, es una muestra de la división asimétrica que vive nuestra sociedad.

Existen algunas diferencias, pero ellas solo remitirían a cuestiones específicas que no producen fisuras significativas entre estas generaciones y constituirían solo énfasis que evidencian caminos distintos para llegar al mismo objetivo socialmente trazado.

En un segundo plano, las mentalidades juveniles –y las adultas referidas por los y las jóvenes–, evidencian al interior de las familias relaciones de doble valoración: por una parte, tensiones por los desacuerdos mutuos y por los estilos autoritarios y de imposiciones adultas; y por otra de armonía, cuando se evidencian aperturas adultas para construir orientaciones compartidas. Estos resultados son coherentes con investigaciones previas que evidencian la relevancia de la apertura adulta como condición para relaciones intergeneracionales que tiendan a lo democrático y horizontal (Duarte–Quapper, 2012, López–Moreno & Alvarado, 2011). De igual forma, resulta relevante, sobre todo en base a la experiencia vivida durante el año 2011, lo significativo que puede resultar la apertura juvenil hacia el mundo adulto, en pos de incorporarlos en sus discursos y acciones.

En el ámbito educativo en cambio, en las experiencias del Liceo, las relaciones

son mayormente de tensión; la queja juvenil estudiantil apela al no cumplimiento de las ofertas en el acompañamiento pedagógico y en los afectos. Lo que propiciaría encuentros en esta necesidad de cercanía son las relaciones que se tejen entre semejantes, que logran darle pares. Este elemento se mantiene como una deuda en el establecimiento de políticas educativas que tomen en cuenta las experiencias juveniles entre pares. En este sentido, en medio de la reforma educativa propuesta por el gobierno actual, se continúa echando en falta la “escucha” de dichas experiencias a la hora de pensar qué escuela queremos. Lo anterior reitera y profundiza resultados de estudios previos que llaman la atención sobre los riesgos que se siguen reproduciendo en nuestra sociedad si no se atienden estos puentes rotos entre aspiraciones juveniles educacionales y las ofertas que los sistemas educacionales realizan (Molina, 2015).

Así, el primer plano nos evidencia la estructura de un Chile neoliberal, profundamente enraizado en las aspiraciones juveniles y en las expectativas adultas contemporáneas en torno a lo que implica la salida de la enseñanza media y ponerse de cara a un futuro que se asoma incierto. Parecen confundirse sin distingos generacionales. Sin embargo, cuando la conversación, circula sobre las mentalidades, en función del carácter de las relaciones entre generaciones, aparecen con nitidez puntos de desencuentro, al interior de la familia y el Liceo. En este último es clara la ausencia de derechos por parte del Estado, tributaria de una inadecuada gestión; sin duda las políticas públicas se encuentran al debe con las escuelas y modalidades educativas más empobrecidas, técnico–profesionales en específico.

Así, la estructura socio cultural y valórica en la que se encuentran sujetos/as los y las jóvenes, y desde la que están agenciando sus posibilidades y devenires ante la salida de la educación secundaria, nos muestra encuentros generacionales en la imagen de futuro a construir y desencuentros en aquello que se hace presente en los modos de resolver la cotidianidad familiar y escolar.

### Lista de referencias

- Baeza-Correa, J. (2013). “Ellos” y “Nosotros”: La (des)confianza de los jóvenes en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), pp. 273–286. Doi: 10.11600/1692715x.11118140512.
- Bellei, C. & Gonzales, P. (2003). Educación y competitividad en Chile. En O. Muñoz, (org.) *Hacia un Chile competitivo: Instituciones y política*. Santiago de Chile: Flasco.
- Bourdieu, P. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México, D. F.: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones Pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (2000). *La dominación Masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Canales, M. (2006). *Metodología de Investigación Social. Introducción a los Oficios*. Santiago: LOM.
- Duarte-Quapper, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: Sobre sus orígenes y reproducción. *Revista Última Década*, 20 (36), pp. 99–125.
- Duarte-Quapper, C. (2015). Estudios Juveniles en Chile: «Devenir de una traslación». En P. Cottet, (ed.) *Juventudes. Metáforas del Chile Contemporáneo*, (pp. 23–46). Santiago de Chile: RIL.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1999). *Estética, Ética y Hermenéutica. Obras esenciales. Vol. III*. Barcelona: Paidós.
- Hinkelammert, F. (1991). *Sacrificios Humanos y Sociedad Occidental: Lucifer y la Bestia*. San José: Departamento Ecuménico de Investigaciones.
- Instituto Nacional de la Juventud-Injuv (2012). *Encuesta Nacional de Juventud*. Santiago de Chile: Ministerio de Desarrollo Social.
- López-Moreno, L. & Alvarado, S. V. (2011). Emergencia de las relaciones intergeneracionales en una escuela pública urbana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (9), pp. 255–268.
- Martinic, S. (1995). Principios culturales de la demanda social por educación. Un análisis estructural. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 16 (1), pp. 313–340.
- Martinic, S. (2006). Análisis estructural del discurso. En M. Canales (ed.-comp.) *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*, (pp. 299–320). Santiago de Chile: LOM.
- Mauss, M. (1971). *Sociología y Antropología*. Madrid: Tecnos.
- Mineduc (2014). *Sistema educativo en Chile*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Miranda, F. (2012). Los jóvenes contra la escuela. Un desafío para pensar las voces y tiempos para América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 3 (3), pp. 71–84.
- Molina, W. (2015). Juventudes y procesos de escolarización secundaria en el Chile contemporáneo. En P. Cottet (ed.) *Juventudes. Metáforas del Chile Contemporáneo*, (pp. 107–142). Santiago de Chile: RIL.
- Moulian, T. (1999). *El consumo me consume*. Santiago de Chile: LOM.
- Observatorio Chileno de Políticas Educativas-Opech (2009). *Juventud y enseñanza media en Chile del Bicentenario: Antecedentes de la revolución Pingüina*. Santiago de Chile: Opech.
- Ramírez, J. (2013). *Perspectivas de futuro en el espacio social transnacional: Expectativas educativas, laborales y migratorias de los jóvenes de Axochiapan, Morelos*. Tesis para optar al título de Doctor en Ciencia Social (Tesis doctoral no publicada). Centro de Estudios Sociológicos, Ciudad de México, México.
- Salazar, G. & Pinto, J. (2002). *Historia contemporánea de Chile. Tomo V. Niñez y Juventud*. Santiago de Chile: LOM.
- Soto, M. A. & Gil-Montes, V. (2008). Educación y escolarización de los jóvenes: ¿Pedagogía de la exclusión y la desesperanza? *Revista El Cotidiano*, 152, pp. 73–78.

Zarzuri, R. & Ganter, R. (2005). *Jóvenes: La diferencia como consigna. Ensayos sobre diversidad cultural juvenil*. Santiago de Chile: Cesc Ediciones.

