



**UNIVERSIDAD  
ALBERTO HURTADO**



**udp** UNIVERSIDAD  
DIEGO PORTALES

**INSISTENTES NUEVAS DESIGUALDADES:  
Subjetividades de clase, género y juventud en los procesos de  
transición educación-trabajo de mujeres egresadas de la Educación  
Media Técnico Profesional**

**TESIS PRESENTADA POR MARÍA JESÚS MONTECINOS O.**

**A LA**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO  
FACULTAD DE EDUCACIÓN UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES**

**Para optar al grado de Doctora en Educación**

**Profesor Guía: Leandro Sepúlveda**

**UNIVERSIDADES ALBERTO HURTADO Y DIEGO PORTALES**

**Santiago, Chile**

**2019**

© 2018, María Jesús Montecinos Ortiz

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo siempre la cita bibliográfica del presente documento y su autor.

(página informe de aprobación)

A Pedro y Pichón

## AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (Conicyt) por permitirme poder realizar esta investigación a través de la Beca de Doctorado Nacional. Igualmente, al Programa de Doctorado en Educación de las Universidades Alberto Hurtado y Diego Portales, por ofrecerme un espacio de formación e intercambio académico crítico, diverso y desafiante. Me gustaría reconocer en particular a María Teresa Rojas, ex directora del programa, por su inmenso apoyo, cariñosa orientación y sensibilidad. También a la memoria de Sebastián Howard, en su rol de secretario académico, por sus consejos, humor y disposición enérgica al mundo de la educación. Y a Alejandra Muñoz, ex secretaria del doctorado, por su apoyo cómplice y amistad. Gracias además a todos y todas las personas que integran la Facultad de Educación de la UAH y el Cide por abrirme cariñosamente un lugar dentro de su comunidad. Agradezco a la comisión que acompañó esta tesis, y muy especialmente a mi tutor Leandro Sepúlveda. Muchas gracias por las orientaciones, las discusiones y también las críticas. Gracias por compartir conmigo tus conocimientos, rigor analítico y oficio entusiasta como investigador. Y, sobre todo, gracias por apoyarme durante este proceso con apertura y confianza.

Gracias también a todas las investigadoras e investigadores que han sido fuente de provocación analítica para esta tesis. En especial a aquellas y aquellos que desafían los umbrales de cientificidad, explorando con atrevimiento y ensayando escrituras sensibles, amorosas y resistentes. En particular agradezco a Valerie Walkerdine y Deborah Youdell, por sus trabajos incitantes y conversación y escucha emocionante. Muchas gracias por su generosidad y acompañamiento desinteresado durante este tiempo, gracias por leerme, compartir conmigo sus olfatos e inquietudes. También un agradecimiento muy especial a las mujeres que participaron en esta investigación, compartiendo con inmensa generosidad sus experiencias. Gracias por transformar mi mirada.

Me gustaría agradecer también, muy especialmente, a mis compañeras de generación: María Paz González, Vivian(a) Hojmann y Carolina Cuellar. Gracias por compartir sus pasiones y reflexiones, por su apoyo, complicidad colectiva y sobre todo por su amistad. Gracias también a Daniel Leyton, por las búsquedas inquietas y por el cuidado. Y a todo el resto de mis amigas y amigos, a PANORAWAZ, por ser lugares de distracción, pero también de reflexión y crítica. Gracias a cada uno y una por una amistad que comparte, piensa, discute y provoca.

Un agradecimiento infinito a mi familia, por su apoyo y cariño incondicional. Gracias a mis papás por motivarme y confiar en este proceso. Gracias a Esteban Serrano, por ser un compañero paciente e incondicional. Gracias por el amor y la vida juntos y por tu apertura franca a conversar y escuchar las sospechas e imaginaciones que fueron recorriendo esta investigación. Y finalmente a mi hijo Pedro, sin quien la escritura de esta tesis habría sido probablemente más rápida, pero sin duda con menos risas y abrazos. Gracias Pedro por ser una fuente de alegría diaria, por acompañarme durante esta experiencia con comprensión, cariños, preguntas y ternura infinita.

## TABLA DE CONTENIDOS

<b>I.</b>	<b>Problema de investigación: antecedentes y definición</b>	1
	I.1. Antecedentes generales	1
	I.1.1. Contorno: la Educación Media Técnico Profesional	1
	I.1.2. Desigualdad y segmentación: las mujeres en la EMTP	4
	I.2. Definición del problema de investigación	7
<b>II.</b>	<b>Objetivos de la investigación</b>	9
<b>III.</b>	<b>Marco teórico</b>	10
	III.1. Antecedentes teóricos: estudios de transición	10
	III.1.1. Modernización reflexiva y la tesis de la individualización	10
	III.1.2. Estudios de transición y juventud	12
	III.1.3. Trayectorias juveniles: entre la agencia y la estructura	13
	III.1.4. Género y transición	14
	III.1.5. Estudios de transición y la mirada cultural	21
	III.2. Sujeto: saber, poder y subjetivación	23
	III.2.1. Sujeto, forma y saber	23
	III.2.2. Sujeto y poder	25
	III.2.3. Subjetivación y experiencia	27
	III.2.4. El sujeto foucaultiano, usos y aportes para esta investigación	29
	III.3. Género y clase social	31
	III.3.1. La naturaleza discursiva del género	31
	III.3.2. Performatividad	33
	III.3.3. Discursividad y performatividad del género: Usos y aportes para esta investigación	34
	III.3.4. La naturaleza discursiva de la clase social	36
	III.3.5. Normalización y patologización	38
<b>IV.</b>	<b>Marco metodológico</b>	40
	IV.1. Descripción del estudio	41
	IV.1.1. Perspectiva	41
	IV.1.2. Las participantes	43
	IV.1.3. Producción de datos	44
	IV.1.4. Análisis	46

V.2. Consideraciones metodológicas	49
V.2.1. Poder saber	49
IV.2.2. Las subjetividades de quien investiga	55
IV.2.3. La reflexividad	56
<b>V. Análisis y resultados: experiencias en la EMTP</b>	<b>59</b>
V.1. Enunciados <i>sobre</i> la EMTP y su lugar B en el dispositivo educacional	60
V.1.1. La opción B	60
V.1.1.1. Para los pobres y los más flojitos	60
V.1.1.2. No fue opción (B)	62
V.1.1.3. Formas de subjetivación: racionalización y visibilidad	63
V.1.1.4. Subjetividades y resistencias: libres y obligados	64
V.1.2. Obligados a crecer	71
V.1.2.1. La inserción laboral ‘ <i>temprana</i> ’	71
V.1.2.2. Formas de subjetivación: valoración instrumental	72
V.1.2.3. Subjetividades patologizadas y trayectorias irracionales	73
V.1.3. Discursos <i>sobre</i> la EMTP: ni pobres ni perezosas	76
V.2. Dentro de la EMTP	77
V.2.1. Devenir estudiantes TP	77
V.2.1.1. El enunciado de se aprende haciendo: salir con algo	78
V.2.1.2. Formas de subjetivación: hacer las cosas por una misma	80
V.2.1.3. Subjetividades: esforzadas, responsables e independientes	82
V.2.2. Devenir mujeres TP	84
V.2.2.1. Matrícula masculina: de-hombre y no-de-mujer	84
V.2.2.2. Formas de subjetivación: Marimachas y forasteras	86
V.2.2.3. Subjetividades: No querían que me vieran como hombre	88
V.2.2.4. Trayectorias por el género	91
V.2.2.5. Especialidades feminizadas: especialidades profesionales	93
V.2.2.6. Formas de subjetivación: ellas y sus madres	93

V.2.2.7. Subjetividades: mujeres jóvenes profesionales	94
V.3. Conclusión	95
<b>VI. Análisis y resultados: Educación Superior (y la vida)</b>	101
VI.1. Cómo ‘ser alguien en la vida’	106
VI.1.1. El pasado como límite	106
VI.1.1.1. Salir de la propia vida él llegó y nos despiojó	106
VI.1.1.2. Formas de subjetivación: yo digo ‘no quiero ser como ella’	108
VI.1.1.3. Subjetividades: volverse a ser otra para devenir	110
VI.1.2. El presente como límite	111
VI.1.2.1. Salir de aquí	111
VI.1.2.2. Formas de subjetivación: nosotras y las otras	114
VI.1.2.3. Subjetividades: salir y dejar, ser más	117
VI.1.3. Reclamar reconocimiento	118
VI.2. Trayectorias de ES: entrar a un umbral	120
VI.2.1. Ser profesionales	120
VI.2.2. Las expectativas y el tiempo	121
VI.2.3. La simultaneidad	126
VI.2.4. La ES como umbral	127
VI.3. Madres en el umbral	128
VI.3.1. Estudiar como si no se fuera madre	129
VI.3.1.1. La ES no es para para madres	129
VI.3.1.2. Formas de subjetivación: ignorantes, locas o irresponsables	131
VI.3.1.3. Subjetividades incompatibles, hacer lo imposible	133
VI.3.2. Trayectorias de madres	135
VI.4. Conclusión	137
<b>VII. Análisis y resultados: el trabajo</b>	144
VII.1. Entrar a trabajar	144
VII.1.1. Estudiantes (madres) que trabajan	144
VII.1.2. Trabajadoras que estudian	148
VII.2. Mujeres trabajadoras	150
VII.2.1. Mujeres de antes/mujeres de ahora	151

VII.2.2. Formas de subjetivación: mujeres capaces/madres problema	152
VII.2.3. Subjetividades capaces	156
VII.3. Conclusión	157
<b>VIII. Conclusión</b>	162
<b>IX. Referencias bibliográficas</b>	171
<b>X. Anexos</b>	180
Anexo 1: Ramas, sectores y especialidades en educación media técnica-profesional	180
Anexo 2: Descripción de las participantes	182
Anexo 3: Consentimiento informado	183
Anexo 4: Trayectorias educativas	184
Anexo 5: El caso de Vanesa	185

## **Lista de abreviaturas y siglas.**

CFT: Centro/s de Formación Técnica

CH: Científico Humanista

EMCH: Educación Media Científico Humanista

EMTP: Educación Media Técnico Profesional

ES: Educación Superior

IP: Instituto/s Profesional/es

INE: Instituto Nacional de Estadísticas

MINEDUC: Ministerio de Educación

TP: Técnico Profesional

## **I. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN: ANTECEDENTES Y DEFINICIÓN**

### **I.1. Antecedentes generales**

#### **I.1.1. Contorno: la Educación Media Técnico Profesional**

Uno de los cambios más importantes experimentado por el sistema educacional chileno durante las últimas décadas, ha sido la ampliación sostenida de la matrícula de su Educación Superior (en lo que sigue, ES). De acuerdo con los datos de la encuesta Casen (2016), esta ha pasado de una tasa de asistencia bruta de jóvenes de 18 a 24 años de 15,6% el año 1990, a una del 53,1% el año 2015. Este aumento ha estado vinculado con el ascendente ingreso de jóvenes de los sectores más pobres y la correspondiente deselitización del acceso al sistema en su consideración global (Sepúlveda y Valdebenito, 2014a). Tal como los mismos datos indican, el porcentaje de participación de los dos quintiles más pobres ha aumentado desde una tasa bruta de un 4,5% y 7,4% para el primer y segundo quintil el año 1990, a una de 37,5% y 43,4% respectivamente el año 2015. Esta ampliación transversal de la matrícula de la ES implica cambios profundos en las condiciones de producción de las expectativas, la elaboración de proyectos y experiencias de trayectorias educativo-laborales de las y los jóvenes en nuestro contexto, y en particular para quienes viene de los sectores más vulnerados (Sepúlveda y Valdebenito, 2014a), suponiendo nuevos desafíos, no solo para la ES, sino para el sistema educacional en su conjunto.

Como sabemos, nuestro sistema de educación media está atravesado por profundas desigualdades y uno de sus escenarios más relevantes es la diferenciación que se produce en los dos últimos grados entre las modalidades científico-humanista (en adelante CH) y técnico profesional (en adelante TP). En Chile, la Educación Media Técnico Profesional (en lo que sigue EMTP) representa el 41% de la matrícula total de jóvenes que estudian en tercero y cuarto medio<sup>1</sup> (MINEDUC, 2016b), cifra que aumenta en torno al 60% en los tres primeros quintiles (Larrañaga, Cabezas y Dussailant, 2014).

---

<sup>1</sup> Esta cifra corresponde a la matrícula de jóvenes que cursan su educación media en la modalidad regular. En el caso de la educación de adultos, el porcentaje de matriculados que lo hace en un EMTP es el 8% (MINEDUC, 2016b).

Por otra parte, las y los estudiantes que ingresan a esta modalidad tienden a presentar peores resultados escolares en los años precedentes y tras su paso por esta obtienen comparativamente peores resultados en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) que sus pares de la Educación Media Científico Humanista (en lo que sigue, EMCH) (Farías y Carrasco, 2012; Larrañaga, Cabezas y Dussailant, 2013)<sup>2</sup>. Tal como Larrañaga et al. (2013) indican, estas características son consistentes con la noción tradicional de la EMTP como modelo formativo terminal orientado principalmente hacia el ingreso temprano al mundo laboral. Sin embargo, pese a que esta visión de la EMTP se ha mantenido predominante en los actores educativos que componen este sistema (Sepúlveda, Ugalde y Campos, 2009, 2010), las y los egresados de la EMTP han sido parte importante del proceso de masificación sistémico de la ES.

De acuerdo con datos recientes del MINEDUC, durante la última década, el porcentaje de estudiantes de la EMTP que continúan estudios superiores ha aumentado significativamente, pasando de un 30,4% el año 2005 a un 57% el año 2015<sup>3</sup>. Sin embargo, pese a lo anterior, estos jóvenes siguen teniendo desventajas en las probabilidades de acceder a la ES respecto a sus pares de la EMCH, incluso en igualdad de condiciones académicas y socioeconómicas (Farías y Carrasco, 2012; Farías y Sevilla, 2015). Contrario a las y los estudiantes de la EMCH, quienes se concentran en las Universidades, el aumento en la matrícula de estudiantes de la EMTP se da principalmente vía ingreso a los Centros de Formación Técnica (en lo que sigue, CFT) e Institutos Profesionales (en lo que sigue, IP) (MINEDUC, 2012b); y en cualquiera de los casos, el ingreso se verifica mayoritariamente en instituciones de peor calidad (Larrañaga et al., 2013). Además de lo anterior, estos jóvenes tienen una tasa de deserción en la ES más alta que las y los egresados de la EMCH (33% versus 19%), pese a que el efecto de la EMTP en la deserción durante la educación media es precisamente el inverso<sup>4</sup> (Larrañaga et al., 2014).

---

<sup>2</sup> De acuerdo con el estudio realizado por Larrañaga, et al. (2013) que describe las trayectorias educacionales y la inserción laboral de la cohorte de estudiantes de la EMTP que cursó segundo medio en el año 2003, un 55% de los estudiantes de los dos quintiles más bajos en resultados Simce de octavo básico, cursó luego su educación media en EMTP, a diferencia de las y los estudiantes del quintil superior, donde solo el 18% lo hizo.

<sup>3</sup> Esta cifra corresponde al acceso de jóvenes EMTP a la ES dentro de los dos años posteriores al egreso de la educación obligatoria.

<sup>4</sup> De acuerdo con el estudio de Larrañaga et al. “Los datos muestran que los alumnos de la enseñanza media técnico profesional tienen tasas de deserción [de la educación media] bastante más bajas que los alumnos de la enseñanza científico humanista, especialmente aquellos que pertenecen a hogares vulnerables o quienes tienen bajo rendimiento escolar en la enseñanza básica. La tasa de deserción es alrededor de 2,5 veces más baja en la educación técnico profesional para estudiantes de los tres niveles socioeconómicos

Además de lo que ocurre en el acceso, también es posible identificar diferencias en las temporalidades de ingreso a la ES. En los proyectos de las y los estudiantes de la EMTP se evidencia una perspectiva de transición más extensa y menos lineal (Sepúlveda y Valdebenito, 2014b) y la entrada a la ES efectivamente tiende a darse de forma diferida y con mayor rezago que la de sus pares de la EMCH (Larrañaga et al., 2013). Así mismo, muy vinculado a lo anterior, las trayectorias de las y los estudiantes EMTP que ingresan a la ES tiende a superponerse con la entrada simultánea al mundo laboral, en trayectorias que combinan educación y trabajo (Sepúlveda y Valdebenito, 2014b), a diferencia de sus pares de la EMCH quienes mayoritariamente se incorporaran a este último luego de finalizar su formación superior (Larrañaga et al. 2013).

Sin embargo, aun cuando se encuentran estas diferencias importantes en las opciones efectivas y formas de ingreso y permanencia en la ES, el aumento en las expectativas de futuro de las y los jóvenes de la EMTP hoy no se diferencia sustancialmente de sus pares de la EMCH (Sepúlveda y Valdebenito, 2014a, 2014b).

En este contexto de importantes transformaciones y desafíos al sistema, llama la atención la escasa visibilidad de esta modalidad de estudio en los debates educacionales, donde la EMTP ha representado sistemáticamente uno de los grandes ausentes en la discusión de políticas educativas existiendo, además, un déficit en el quehacer investigativo desarrollado las últimas décadas (Larrañaga et al., 2014). Como consecuencia, es posible identificar ámbitos muy relevantes sobre los que todavía tenemos un conocimiento precario y cuyo enfrentamiento a través de programas o políticas específicas se realiza sin que existan, en muchas oportunidades, datos consistentes que avalen estas iniciativas. En el período más reciente ha habido un progresivo ejercicio de visibilización de esta modalidad por parte de algunos estudios (por ejemplo: Farías y Sevilla, 2015; Larrañaga et al., 2013, 2014; Sepúlveda y Valdebenito, 2014a, 2014b; Sevilla, 2016; Sevilla, Farías y Weintraub, 2014) y las discusiones sobre equidad en nuestro sistema educacional han otorgado un lugar a este actor en el debate público, aunque aún de manera tímida.

La investigación que presento a continuación responde a la necesidad de explorar las trayectorias de este actor central de nuestro sistema educacional, con el objetivo de

---

inferiores o de los dos quintiles más bajos del Simce de octavo básico. La diferencia es aún mayor para jóvenes que combinan ambas características, en cuyo caso la tasa de deserción es cercana a 10 por ciento en la enseñanza técnico profesional y alrededor del 30 por ciento en la modalidad científico humanista.” (2013, p. 28).

aportar y contribuir a su comprensión. Lo anterior, desde la consideración de una dimensión que persiste siendo especialmente invisible, el género.

### I.1.2. Desigualdad y segmentación: las mujeres en la EMTP

El proceso de masificación de la ES no solo ha estado acompañado de la des-elitización socioeconómica del acceso en términos globales, además ha estado atravesado por el cambio en la composición y distribución del acceso según la variable sexo (Castillo, 2011). Según los datos del Banco Mundial, la proporción de mujeres con respecto al total de hombres en el sistema de ES chileno ha crecido desde un 0,85 el año 1993 a un 1,14 el 2015. Sin embargo, si bien las tasas globales de acceso y egreso de la ES hoy son equilibradas entre hombres y mujeres, existen datos contundentes que permiten argumentar que las desigualdades de género siguen constituyendo una de las formas más acentuadas de segregación en nuestro sistema y particularmente marcadas en las condiciones de las mujeres que egresan de la EMTP, quienes representan el 48% de la matrícula total de esta modalidad de estudio (MINEDUC, 2016a).

En esta dirección, uno de los problemas más profundos identificados por la literatura ha sido la reproducción temprana de un sesgo de género en la matrícula de las y los estudiantes de la EMTP según rama, sector económico y especialidad<sup>5</sup> (Mineduc, 2012a; Sepúlveda y Valdebenito, 2014b; Sepúlveda et al. 2010). Tal como señalan los datos del MINEDUC (2016a) la matrícula masculina se concentra en la rama industrial (61%), alcanzando una participación del 82% en esta. Al mismo tiempo, las mujeres estudian predominantemente especialidades de la rama comercial (42%) y técnica (39%), con una participación de 64% y 78% respectivamente. Esta segregación, históricamente persistente, se acentúa si se considera a nivel de los sectores económicos y las especialidades. Así, por ejemplo, al interior de la rama industrial, el sector de Metalmecánica tiene una matrícula masculina de 93% y Electricidad alcanza al 87%, en cambio, el sector de Confección tiene una matrícula femenina del 94% del total. En el caso de la rama técnica, el sector de Programas y Servicios Sociales tiene un 91% de matrícula femenina (MINEDUC, 2016a).

Esta temprana expresión de la división sexual del trabajo es luego reproducida en el sistema de ES. Si bien la matrícula según sexo en la ES es equitativa a nivel global,

---

<sup>5</sup> La modalidad de EMTP está organizada a partir de cinco grandes ramas, subdivididas en sectores económicos y estos en especialidades. En el Anexo 1 se incluye la tabla con el detalle.

cuando se analiza a partir de las áreas del conocimiento, la segregación de género también es evidente. El año 2015 en el área de Tecnología, el 77% de la matrícula fue masculina, en cambio en las áreas de la Salud y la Educación la matrícula femenina llegó al 75% y 70% respectivamente (MINEDUC, 2016b). En el caso de las carreras técnico-profesionales que, tal como mencioné, concentran la mayoría de la matrícula de las y los estudiantes de EMTP, el 31% de las mujeres se concentran en el área de Salud y el 28% en el área de Administración; en cambio, el 60% de los hombres lo hacen en el área de Tecnología (SIES, 2016). Siendo las primeras, carreras que tienden a tener menor empleabilidad y remuneración económica que las últimas.

Así mismo, pese al progresivo aumento en la participación de las mujeres en el espacio del trabajo formal, el escenario laboral en nuestro país continúa estando marcado por profundas desigualdades de género. En Chile, la tasa de participación laboral femenina fue de un 48% el año 2015 (INE, 2016), aún por debajo del promedio de la región de 53% (Cepal, 2017). Además, en nuestro contexto esta tasa varía de acuerdo al nivel socioeconómico; de este modo, la participación de las mujeres del primer decil es de un 37% y solo a partir del sexto decil se alcanza el promedio nacional, llegando a un 69% en el decil más acomodado (CASEN, 2016).

En el caso específico de las mujeres egresadas de la EMTP, su modalidad de estudios “acentúa las desigualdades de género en el mercado laboral” (Larrañaga et al. 2013, p.9). Estas se encuentran en una situación de clara desventaja comparativa respecto a sus compañeros en términos de situación ocupacional, tanto respecto a los ingresos como a la formalidad de los contratos laborales (Ortiz, 2011). Los resultados de la investigación realizada por Larrañaga et al. (2013) indican que la brecha salarial por género se acentúa entre las y los estudiantes egresados de la EMTP, donde las mujeres ganan en promedio un 73% del sueldo percibido por sus compañeros, mientras que en el caso de las egresadas de la EMCH este porcentaje se sitúa en un 88.9%. Parte de esta situación puede explicarse por las especialidades en que mujeres y hombres se concentran, sin embargo, los resultados de este estudio muestran que la brecha salarial aumenta en las especialidades mejor pagadas; así las mujeres que transgreden el sesgo masculino de estas áreas son castigadas por el sistema laboral, acentuando la desigualdad en sus ingresos (Larrañaga et al., 2013, p.42).

Paralelamente, además de estos antecedentes respecto a las trayectorias educativas y condiciones laborales, las mujeres egresadas de la EMTP tienden a tener más hijas e hijos, y antes (Bassi, 2009). De esta forma, en el caso de las mujeres de la EMTP, a la

segregaciones socioeconómica y académica, y las desventajas y dificultades identificadas por los estudios nacionales para esta modalidad, se añaden efectos culturales y materiales específicos de las desigualdades de género. Sin embargo, esta dimensión sigue siendo un vacío en el debate y si, en términos generales, la actual visibilidad de la EMTP es tímida, su consideración desde una mirada sensible al género es prácticamente nula pese a tener información sostenida y consistente de la desigualdad que la recorre a nivel sistémico.

Durante la última década el Mineduc ha publicado algunos documentos orientados particularmente a temas en torno a la EMTP en Chile (MINEDUC, 2006, 2008, 2009, 2010, 2012a, 2012b, 2012c, 2013, 2016c, 2016d). Más de la mitad de estos documentos no hace absolutamente ninguna mención a cuestiones relativas al género o sexo (MINEDUC, 2006, 2008, 2009, 2012a, 2012b, 2016c, 2016d). Entendiendo que estos documentos son de naturalezas variadas<sup>6</sup>, llama particularmente la atención, la ausencia de este tópico en la mitad de los documentos específicamente orientados a informar la política de formación técnico-profesional (2009, 2016c). Esto se evidencia particularmente en el informe “Bases para una Política de formación técnico profesional en Chile” (MINEDUC, 2009) donde no se hace absolutamente ninguna mención al sexo o género, menos a la desigualdad asociada a ellos. Llama también la atención que ninguno de los documentos orientados a dimensiones curriculares (MINEDUC, 2006, 2008, 2016d) haga alusión a cuestiones de género, considerando el sesgo inequívoco en la mayoría de las especialidades y la voluntad explicitada en el decreto 220 de 1998 de definir los perfiles de egreso teniendo cuidado en no establecer diferencias de género.

En el caso de las investigaciones realizadas durante la última década en nuestro contexto sobre la EMTP, existe una mayor diversidad en el lugar y énfasis que el género ha ocupado como dimensión analítica. Algunas de las investigaciones no dan cuenta de su consideración en absoluto (Espinoza, Castillo y Traslaviña, 2008; Fernández, 2007; Sevilla, 2014; Sevilla, Farías y Weintraub, 2014) y en otras se hace mención superficial a partir de datos cuantitativos, como parte de la caracterización general de alguno de sus actores, sin utilizarlo como dimensión de análisis o conclusiones (Arancibia, M., Miranda C., Pérez, H. y Koch, T., 2008; Velasco, 2008). En otros estudios, también basados en datos de naturaleza cuantitativa, el género forma parte del análisis como variable, pero

---

<sup>6</sup> Los documentos (2012a, 2012b, 2013) son documentos breves de la serie *Evidencias*, que tienen como objetivo sobre todo la difusión. Los documentos (2006, 2008, 2016d) son informes orientados a evaluar u orientar la implementación de elementos curriculares. Los documentos (2009, 2010, 2012c, 2016c) están orientados a informar la política de formación técnico-profesional en Chile.

luego no ocupa un lugar específico o significativo en las recomendaciones o conclusiones respecto al sistema (Farías, 2014; Farías y Carrasco, 2012; Farías y Sevilla, 2015; Rucci, G., Arias, E., Farías, M., González-Velosa y Huneus, C., 2015; Sepúlveda y Valdebenito, 2014b).

Dentro de las investigaciones que realizan una consideración transversal del género como dimensión de análisis y reflexión, se encuentran algunos de los estudios cuantitativos que ya he citado (Olivera, Donoso y Orellana, 2011; Ortiz, 2011, Larrañaga et al. 2013; 2014); y otros que han analizado alguna dimensión del sistema desde una perspectiva mixta: el producido por Sepúlveda, Ugalde y Campos (2009, 2010) que analizó la consistencia de la EMTP desde el punto de vista de las orientaciones estratégicas de sus actores; el estudio de Ruffinelli y Sepúlveda (2010) que realizó un seguimiento a usuarios de una beca para profesores técnico-profesionales, y el de Sevilla y Sepúlveda (2015) que analizó los mecanismos de adscripción de estudiantes EMTP y EMCH en instituciones polivalentes. Es importante señalar que, si bien gran parte de estos estudios reconocen el rol de las relaciones de género en la producción y/o reproducción de las desigualdades, ninguno de ellos lo considera dentro de sus análisis como tópico central y/o dimensión de experiencia subjetiva. Las únicas excepciones en este sentido han sido la investigación realizada por Matamala y Rodríguez (2010) quienes a partir de un estudio cualitativo exploraron la construcción de representaciones sociales en torno a la masculinidad en adolescentes que cursaban enseñanza media en tres establecimientos técnico profesionales de Concepción; y la desarrollada por Núñez, Ascorra y Espinoza, (2012), particularmente relevante para esta tesis, quienes a partir de análisis documental y de entrevistas, indagaron la subjetivación de la mujer trabajadora en el sistema de educación técnico profesional en Chile desde la noción del imaginario social de Castoriadis. Es importante señalar que con la excepción del artículo de Matamala y Rodríguez (2010), las publicaciones que integran al género como elemento de análisis no explicitan su significado haciendo un uso transparente y estático de este concepto.

## **I.2. Definición del problema de investigación**

Una mirada global de los documentos y artículos publicados en torno a este tópico permite constatar que, pese a haber un relativo acuerdo en el diagnóstico de que la EMTP al menos reproduce fuertes y estáticas desigualdades de género, el campo de intersección entre las

desigualdades de género y la EMTP es un terreno escasamente explorado tanto por la investigación como por la política pública, y los pocos datos con los que se cuenta son mayoritariamente de carácter cuantitativo. Esto último se replica en las investigaciones sobre transiciones de jóvenes EMTP realizada en nuestro contexto (Larrañaga et al., 2013, 2014; Sepúlveda y Valdebenito, 2014b) de especial interés para esta tesis, las cuales consideran el género como dimensión de análisis, a partir de evidencia cuantitativa. La exploración en profundidad de las experiencias, o los mecanismos de subjetivación que circulan tanto en la EMTP como a lo largo de los procesos de transición hacia la ES y el mundo del trabajo ha sido marginal, y tal como he mostrado aquí, aún más escasa la atención al género en estos.

A partir de la consideración de todo lo anterior, en esta investigación me propuse explorar:

*¿Cómo experimentan su proceso de transición desde el sistema de educación al mercado laboral, las mujeres que provienen de la EMTP?*

A través del desarrollo de una investigación cualitativa en profundidad sobre las experiencias de transición de mujeres egresadas de la EMTP busco nutrir la discusión analítica y el desarrollo de marcos conceptuales que puedan dar cuenta y comprender los cambios acontecidos y las nuevas complejidades que las experiencias de las mujeres jóvenes provenientes de clases trabajadoras poseen hoy. Así mismo, la exploración del proceso de transición desde la escuela en su modalidad EMTP a la ES y el mundo del trabajo, permite informar y vincular espacios institucionales profundamente implicados que sin embargo en nuestro contexto suelen ser analizados de forma independiente y con escasa atención a las dimensiones subjetivas (Sepúlveda y Valdebenito, 2014b).

## II. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Considerando tanto los antecedentes recién planteados, y las preguntas que emergen a la luz de éstos, esta investigación asume los siguientes objetivos:

### *Objetivo General*

Comprender las experiencias de mujeres en los procesos de transición desde el sistema de educación media técnico profesional a la educación superior y el mercado laboral.

### *Objetivos Específicos*

- 1) Identificar diversos discursos que afectan la experiencia de transición de las mujeres desde la EMTP a la ES y el trabajo.
- 2) Analizar la producción de subjetividades de género, clase y edad en los contextos de la EMTP, la ES y el trabajo.
- 3) Explorar el lugar de la maternidad en la elaboración de trayectorias durante esta transición.

### III. MARCO TEÓRICO

#### III.1. Antecedentes teóricos: Estudios de transición

##### III.1.1. Modernización reflexiva y la tesis de la individualización

En el campo internacional de los estudios sobre juventud, las investigaciones sobre trayectorias y transición han tenido un profuso desarrollo durante las últimas décadas, especialmente en Estados Unidos, Reino Unido y Australia. Esta propagación ha estado influenciada en parte importante por los aportes realizados dentro de las teorías sociológicas respecto a las transformaciones implicadas en la *Segunda Modernidad*<sup>7</sup>, las cuales destacan sobre todo el carácter incierto que la caracterizaría: su *liquidez* (Bauman, 2003), *riesgo* (Beck, 1998) y estatus *post-tradicional* (Giddens, 1991).

De acuerdo con Beck y Giddens entre otros, aquello que moviliza el desplazamiento hacia esta forma incierta de modernidad, sería un proceso de desarrollo denominado *Modernización Reflexiva* (Beck, 1998; Beck, Giddens y Lash, 1997; Giddens, 1991). Este proceso referiría a la “(...) radicalización, disolución, flexibilización y transformación a gran escala de las estructuras que caracterizaron a la sociedad industrial.” (Yopo, 2013, p.5). Como fenómeno de alcance global (aunque diferenciado), la Modernización Reflexiva tendría como efecto que las determinantes estructurales y pautas normativas disipan su poder coercitivo y estimulante, al volverse contradictorias y perder su auto-evidencia, imponiéndose un mayor énfasis a las acciones de cada individuo.

Asociado a lo anterior, emerge también el concepto de *Individualización*<sup>8</sup> para dar cuenta del modo en que la dimensión reflexiva de la Segunda Modernidad promovería

---

<sup>7</sup> También llamada *Modernidad Líquida* (Bauman, 2003), *Modernidad Tardía* e *Híper Modernidad* (Giddens, 1991), entre otras.

<sup>8</sup> Tal como el mismo Beck señala, el término 'individualización' en muchos sentidos parece de ser equívoco. En sentido genérico “«individualización» alude a determinados aspectos subjetivo-biográficos del proceso de civilización” (Beck, 1998:164), constituyendo un concepto transversal a la modernidad y no restringido a su segunda configuración. Sin embargo, desde la perspectiva de este autor, el acrecentamiento de las incertidumbres que caracterizarían a la Segunda Modernidad habría hecho emerger a la individualización, ya no como categoría sociohistórica en el sentido que se le otorgó en el pasado, sino en función de los cambios que ocurren en las condiciones de vida y los modelos biográficos. En esta nueva forma de Modernidad: “(...) cada cual ha de aprender los inconvenientes a partir del fracaso y ha de concebirse a sí mismo como el centro de acción, como la oficina de planificación con relación a su propia vida, sus capacidades, orientaciones, compañías, etc.” (Beck, 1998: 172). En este segundo sentido, la

nuevas formas de constitución de las y los individuos, donde progresivamente la experiencia de cada cual se estaría volviendo más sensible a la propia agencia:

Individualización significa que la biografía personal queda al margen de pautas previas y queda abierta a situaciones en que cada cual ha de elegir cómo actuar. Disminuye el espectro de opciones de vida realmente alternativas y aumenta el espectro de biografías autoproducidas, al margen de alternativas. Individualización de las condiciones de vida significa, pues, que las biografías se hacen autorreflejas; lo que está dado socialmente se transforma en biografía producida por uno mismo y que continuará produciéndola. (Beck, 1998, p.171).

A partir de este contexto teórico más amplio, dentro de las ciencias sociales en general, y con un especial desarrollo en el campo de las investigaciones sobre juventud, surge el enfoque de *Cursos de Vida* o *Estudios de Transición*<sup>9</sup>. En términos amplios, este enfoque asume una perspectiva analítica orientada a explorar los cambios en cómo y bajo qué circunstancias la trayectoria de cada individuo se ajusta, por una parte, a trayectorias sociales que emergen como producto de las *condiciones estructurales*, y por otra, a la capacidad de acción y decisión de cada quien, su *agencia* (Elder, 1998). Donde, tal como Sepúlveda sintetiza, se comprende que:

La agencia es la capacidad de intervenir (tomar decisiones, actuar de manera intencionada para alcanzar una meta, modificar un destino, transitar hacia un objetivo) en el marco de determinadas condiciones y vías institucionales socialmente construidas. La estructura es el marco material, normativo y social que condiciona las posibilidades de desarrollo de esa capacidad, ofreciendo mayores o menores alternativas de viabilidad a la acción de los sujetos; de este modo, la agencia sólo puede manifestarse como una elección, y la elección, solo es posible si existen alternativas disponibles (Marshall, 2003). (2013, p. 21)

Bajo esta perspectiva, mientras que el término *trayectoria* refiere al itinerario vital en su conjunto, la noción de *transición* alude tradicionalmente al pasaje a través de espacios formales que suponen cambios en la posición de los individuos dentro de la sociedad (entrada y salida de experiencias educativas, ingreso al mundo del trabajo, matrimonio, paternidad, jubilación, etc.) (Sepúlveda, 2013). Estas transiciones son

---

individualización no significa individualismo, ni individuación ni emancipación (Beck, 2001: 202), sino que describe los cambios estructurales que han sufrido las instituciones sociales y las relaciones que los individuos tienen con la sociedad a partir de estos en cómo se percibe el destino colectivo (Beck, 1998).

<sup>9</sup> Es necesario precisar que, en estricto rigor, los estudios sobre transiciones no nacen bajo el alero de las teorías sobre la segunda modernidad que antes señalé. El interés por las transiciones y el curso de vida en las ciencias sociales precede a este contexto teórico, sin embargo, su extensa proliferación a partir de la década de los noventa, sobre todo aquellas enfocadas en la juventud, ha estado estrechamente vinculado a las reflexiones gestadas en su seno.

siempre parte de *trayectorias sociales* que les dan significado y forma característica (Elder, 1998).

Con este énfasis en la interacción de las dinámicas institucionales y personales, los estudios de transición pretenden integrar y analizar la tensión entre el individuo y la sociedad que proporciona los contextos sociales y temporales para la planificación y balance de la situación biográfica, así como también de las formas de adecuación de las expectativas a los cambios en el tiempo y el espacio público y privado (Heinz y Krüger, 2001).

Es importante señalar que los estudios de transición han sido principalmente producidos en países del norte, y que en el caso particular de nuestra región su desarrollo es todavía incipiente (Sepúlveda, 2013). Algunos desarrollos de esta perspectiva en nuestro país han sido los estudios longitudinales realizados por Castillo y Cabezas (2010) Larrañaga et al. (2013, 2014) y Sepúlveda y Valdebenito (2014a, 2014b).

### III.1.2. Estudios de transición y juventud

El desarrollo de esta perspectiva en los estudios sobre juventud constata que los cambios señalados al comienzo han supuesto una profunda transformación en las condiciones y experiencias específicas, tanto de las identidades de las y los jóvenes, como de los procesos de transición hacia la adultez. Esto, da cuenta de la insuficiencia de modelos tradicionales caracterizados por una visión lineal que define la juventud como una etapa con límites claros, asociados a un recorrido social nítidamente prescrito por los marcos institucionales (Sepúlveda, 2013). Un vasto corpus de bibliografía ha señalado esta creciente flexibilización, donde las experiencias de las y los jóvenes se verían particularmente transformadas a partir de tres fenómenos emparentados:

- a) El período de juventud se ha tendido a extender, fuertemente ligado a la masificación del ingreso a la ES, la flexibilización y precarización de los mercados laborales y la postergación de proyectos familiares (Furlong y Cartmel, 2007; Furlong, Woodman y Wyn, 2011).
- b) Los procesos de transición de los jóvenes se encuentran cada vez más desestandarizados, diversificándose en términos de su secuencia normativa y linealidad (Bidart, 2012; Moreno, López y Sagredo, 2012; Sepúlveda, 2013).
- c) Las transiciones son percibidas de forma individualizada, marcadas por una experiencia cada vez menos colectiva de la producción de la biografía y la

consecuente sensación de responsabilidad de los propios individuos respecto a su producción y efectos (Anderson, Bechhofer, McCrone, Jamieson, Li y Stewart, 2005; Brooks y Everett, 2008).

### III.1.3. Trayectorias juveniles: entre la agencia y la estructura

A diferencia de las dos primeras transformaciones, la idea de que las experiencias de las y los jóvenes corresponden en forma consistente al fenómeno de la individualización, ha sido foco de un intenso debate dentro de los estudios de juventud durante las últimas dos décadas. Tal como varios autores señalan, el alcance efectivo asignado a la agencia ha permanecido como una cuestión problemática y central en el debate en torno a las transiciones juveniles (Coffey y Farrugia, 2014; Evans, 2007, 2016; Heinz y Krüger, 2001; Schwiter, 2011).

Al interior de esta discusión, algunas investigaciones han tendido a apoyar la idea de que las trayectorias de las y los jóvenes obedecen cada vez más a lo que se ha denominado *Biografías de Elección* (Du Bois-Reymond, 1998), es decir, a un proceso mayoritariamente individual, donde la agencia queda progresivamente más liberada de las estructuras tradicionales, y la planificación y el control respecto a la elaboración del propio curso de vida se vuelven los elementos claves para comprender las experiencias de trayectorias<sup>10</sup> (Anderson, Bechhofer, McCrone, Jamieson, Li y Stewart, 2005; Arnett, 2007; Barabasch, 2006; Brooks y Everett, 2008; Heinz, 2009). Para entender cómo los individuos interpretan y manejan sus experiencias de vida, este enfoque, ha tendido a trabajar a partir de metodologías de naturaleza cualitativa, fundamentalmente etnografías y narrativas biográficas (Schwiter, 2011).

Desde el otro lado del debate, un corpus extenso de investigaciones sigue relevando, pese a la diversificación de experiencias, el impacto de los contextos institucionales y la permanencia del efecto de estructuras como la clase y el género. Esta segunda perspectiva, a diferencia de aquellas que han tendido a dar más peso a la agencia,

---

<sup>10</sup> Respecto a la noción de biografías de elección, es importante señalar que si bien, tal como señala Sepúlveda (2013), la mayoría de los investigadores que han asumido este concepto han tendido a centrarse en la autonomía y diferenciación por sobre las limitaciones y condicionamientos de la vida social. Cuando inicialmente el término fue utilizado por Du Bois-Reymond (1998) ésta señalaba que “Las 'biografías de elección' no están, de ningún modo, basadas exclusivamente en la libertad y la elección personal, sino que están determinadas por una paradoja que es típica en la vida moderna: aunque las sociedades (occidentales) proveen más opciones para elegir, las personas (jóvenes) modernas se ven obligadas a reflexionar sobre las opciones disponibles y justificar sus decisiones. (...) Es la tensión entre opciones/libertad y legitimación/coerción la que marca las 'biografías de elección'” (1998: 65).

han asumido en general, abordajes metodológicos basados en la producción de datos cuantitativos (Schwiter, 2011).

En esta última postura destaca el trabajo de Andy Furlong (2009, 2011; Furlong y Cartmel, 2007; 2009), quien releva en su análisis las constricciones estructurales, los procesos externos, lugares de reproducción, y en particular, la importancia y vigencia de la clase social como categoría analítica de los estudios de juventud. Lo que el trabajo de Furlong sugiere es que, pese a que los cambios producidos en la denominada segunda modernidad parecen producir experiencias de autonomía, libertad y responsabilidad individual en las trayectorias de las y los jóvenes y sus procesos de transición, esta autogobernabilidad emana de lo que él y Cartmel denominan una *Falacia Epistemológica* (France y Haddon, 2014; Furlong y Cartmel 2007, 2009), donde al mismo tiempo en que se debilitan los modelos de trayectorias tradicionales, permanece la reproducción de desigualdades en torno a experiencias como la clase y el género. Tal como Furlong (2009) indica, si bien los cambios en la educación (particularmente el proceso de masificación de la educación superior) y el mercado laboral (su flexibilización), han transformado de manera importante la configuración y forma en que se reproducen las desigualdades para las y los jóvenes, esto más bien ha implicado una *percepción* de mayores oportunidades y márgenes para la acción individual, al mismo tiempo que la *ilusión* con respecto al debilitamiento de las constricciones estructurales. Las y los jóvenes son alentados a buscar soluciones a nivel individual, al mismo tiempo en que los resultados siguen dependiendo, en parte importante, de los efectos estructurales.

Mientras el trabajo de Furlong junto a otros restaura el valor analítico de las constricciones estructurales, otorgando sobre todo énfasis a la clase social, un conjunto de estudios sobre transiciones y trayectorias han realizado un gesto similar con el género. Estas investigaciones insisten sistemáticamente en la permanencia de diferencias y desigualdades entre géneros, y en el enorme efecto constrictor que siguen ejerciendo los soportes institucionales por sobre la capacidad de agencia de cada individuo en la configuración de las trayectorias de vida diferenciadas entre hombre y mujeres.

#### III.1.4. Género y transición

A diferencia de las investigaciones sobre trayectorias juveniles y clase social, los estudios de transición que han incorporado al género como dimensión analítica clave, han tendido a explorar más que el ámbito educativo, las trayectorias diferenciadas en el mercado

laboral. En la línea de explorar el efecto institucional en la constitución de trayectorias constreñidas por el género, un referente clave ha sido el trabajo que realizado por Helga Krüger junto a otros (Krüger y Baldus, 1999; Krüger y Levy, 2001). Uno de sus principales aportes, fue la denuncia del androcentrismo implícito en los modelos de trayectorias y transición que tienden a no incluir al espacio familiar como dimensión analítica. De acuerdo a Krüger, la acostumbrada separación del espacio familiar y laboral y el conjunto de roles involucrados al interior de estos vinculados a diferencias de género, implica un problema epistemológico clave cuando se trata de comprender los procesos de transición de mujeres y hombres. En sus investigaciones, Krüger desarrolla una profunda crítica a la tendencia de los estudios sobre transición a interpretar los cursos individuales como secuencias estandarizadas de tres grandes etapas: *educación-trabajo-jubilación*. Bajo esta tradición de supuestos:

Los cursos de vida de los hombres, en gran medida corresponden a este modelo ya que las carreras profesionales masculinas normalmente no están influenciadas por imperativos de otros campos de participación. La idea de que esto puede ser así porque la mayoría de ellos tienen una esposa que se hace cargo del trabajo familiar, al menos en la medida en que la ejecución por parte del hombre interfiera con su ocupación, no aparecen generalmente en las interpretaciones de los cursos de vida masculinos. En los cursos de vida femeninos, la ocupación aparece con frecuencia como una actividad secundaria que queda subordinada a los imperativos de la vida familiar y su gestión diaria —así que aquí nuevamente, la familia es tratada como un problema femenino, que aparentemente no añade nada a la comprensión de las carreras masculinas. (Krüger y Levy, 2001, p.149)<sup>11</sup>

Desde esta perspectiva, la invisibilización de la separación tradicional de espacios vinculada a diferencias de género, implica un problema epistemológico profundo, al dejar fuera de las consideraciones analíticas normas y experiencias sustanciales para comprender las trayectorias de mujeres y hombres.

Las investigaciones de Krüger (Krüger y Baldus, 1999; Krüger y Levy, 2001) dan cuenta de que las instituciones, en la realidad, expresan una complementariedad asimétrica entre la familia y el trabajo, determinando relaciones individuales con los roles de género producidos bajo su alero. El esquema laboral se perpetúa en una ambivalencia donde, por un lado, “los mercados laborales someten a todos a los mismos criterios de evaluación y regula y apoya pasajes de estados ocupacional y cursos de vida bajo el

---

<sup>11</sup> Con el objetivo de mantener la fluidez en este informe he traducido todas las citas correspondientes a bibliografía angloparlante incluidas a partir de esta sección.

supuesto de que todo el mundo puede calificar.” (Krüger y Baldus, 1999, p.373), mientras que, simultáneamente, se asume que ‘alguien’ se hará cargo del funcionamiento de la familia y el espacio privado. Lo anterior, a su vez, permite que los mercados laborales se vean beneficiados por las condiciones de inestabilidad y flexibilidad laboral femeninas, producidas en la vinculación entre trabajo y familia.

Como sabemos, en Chile esta situación no es, en términos generales, demasiado distinta. Tal como señalan Ansoleaga y Godoy (2013) el aumento en la participación laboral femenina y las transformaciones asociadas a este, no han sido acompañadas de cambios en la distribución del trabajo reproductivo como las labores domésticas y los trabajos de cuidado (p.340), existiendo una desatención política y legislativa, pese a su consideración en la superficie de muchos de los discursos que circulan en los debates actuales. Tal como Tapia, Saracostti y Castillo (2016) concluyen en su estudio sobre los marcos normativos vinculados con el balance del trabajo y la familia:

En el caso de Chile, su ordenamiento jurídico sólo garantiza la igualdad entre mujeres y hombres basándose en la discriminación por razón de sexo, es decir, únicamente se centra en los aspectos relacionados con el embarazo y la maternidad. Así, el legislador chileno no ha asumido que las dificultades con las que se encuentran las mujeres en el acceso al mercado de trabajo se basan principalmente en una discriminación por razón de género, lo que ha propiciado un estancamiento en la distribución de los roles. Además, no ha llevado a cabo una trasposición adecuada de las normas internacionales ratificadas ya que, ni se exige igual salario por igual valor del trabajo, ni se han implementado medidas que fomenten la corresponsabilidad entre hombres y mujeres en el ámbito familiar, obviando por completo, además, una nueva realidad que es la de las nuevas estructuras familiares. (p.317)

Así mismo, en nuestra región también se han encontrado resultados similares. Oliveira y Ariza (2001), investigaron las trayectorias laborales de mujeres casadas y con hijos en México, en el marco de la expansión de la participación de la mujer en el mundo laboral acontecida en las últimas décadas en nuestra región. Según el análisis realizado por las autoras, si bien el modelo familiar del jefe de hogar como proveedor exclusivo ha sido desplazado por la participación y contribución económica de las mujeres, las condiciones laborales de las mujeres se han deteriorado, sobre todo en el caso de las casadas, donde su participación ha estado fuertemente vinculada a las actividades más flexibles: “El cambio en la naturaleza del trabajo extra-doméstico (de actividades asalariadas a por cuenta propia, del tiempo completo a tiempo parcial), como un mecanismo para armonizarlo con las responsabilidades domésticas, refuerza la

segregación de las mujeres en actividades mal pagadas y con menores oportunidades de ascenso.” (Oliveira y Ariza, 2001, p.365).

Para Krüger y Baldus (1999), el sistema institucional, se construye en torno a la complementariedad del mercado laboral y la familia, sin embargo, esta última permanece invisible en la mayoría de los estudios sobre transición. Tanto en el caso de los hombres como en el de las mujeres, las trayectorias y experiencias de transición se desarrollan en esta mutua imbricación. Sin embargo, tal como lo señalan estos autores, pareciera ser que solo en el caso de las mujeres la relación entre trabajo y familia se vuelve sistemáticamente problemática. Esta diferencia:

...puede ser mejor capturada por la sutil distinción entre *logro* y *éxito*: los logros individuales solo pueden transformarse en éxito social cuando las normas y restricciones socialmente definidas lo permiten. En los cursos de vida de las mujeres las partes y piezas, el guion parcial, no equivalen al éxito, porque ellas no tienen la continuidad requerida por las categorías convencionales de valoración de status. Las mujeres son por lo tanto disuadidas de apreciar sus logros. Logro y éxito están ubicados en territorios divididos por el género: cuando las mujeres tratan de recapitular sus logros ellas no encuentran el guion social que les permite identificarse positivamente con su trabajo remunerado y con su status familiar al mismo tiempo. (Krüger y Baldus, 1999, p.374)

Como alternativa, Krüger propone ampliar la consideración de los espacios institucionales en los estudios de transición, distinguiendo tres formas de funcionamiento institucional: *secuencial*, *simultáneo* y *adyacente*. El funcionamiento secuencial se refiere a aquellas formas institucionales que transforman al individuo desde un período estándar a otro; aquí encontramos los efectos de los espacios tradicionalmente más considerados en el curso de vida: educación, trabajo y jubilación. Los funcionamientos simultáneos son formas de funcionamiento institucional que implican la simultaneidad de dos espacios, en este caso el mejor ejemplo es el de la coexistencia y coordinación de lo familiar y laboral en la vida cotidiana. Finalmente, los adyacentes hacen referencia a funcionamientos institucionales que parecen ocupar un lugar secundario, o menos visible, y que sin embargo tienen un enorme efecto cotidiano en las trayectorias. Por ejemplo, el tipo de cuidado preescolar en que se encuentran los hijos o hijas; o la forma de sistemas de bienestar social. Desde esta perspectiva, la consideración interrelacionada de los tres tipos de funcionamientos institucionales permite reconsiderar la complejidad analítica implicada en las trayectorias individuales y sociales. Y esto sobre todo en el caso del género. (Krüger y Levy, 2001)

El gesto analítico de incorporar el espacio de lo privado a la construcción de trayectorias vitales permite, por una parte, denunciar la permanencia del reclamo e imposición de este como el centro operativo de lo femenino; y al mismo tiempo cuestiona las fases normalizadas por el curso de vida en las décadas pasadas: educación, trabajo, retiro. Pese a que esto último ha sido uno de los temas principales de la discusión en torno a las transiciones, en general, no lo ha sido en función del efecto del género. Así mismo lo primero ha sido escasamente abordado en las décadas posteriores al trabajo realizado por Krüger en los estudios de transición donde el género como tópico central, ha ocupado más bien un espacio marginal en esta corriente analítica (Widmer y Ritschard, 2009).

Algunas excepciones en este sentido, además de las investigaciones que ya cité, son el estudio de Nilsen (2012) que analiza trayectorias laborales y su vínculo con lo familiar en el contexto noruego, así como también algunos estudios comparativos que analizan desigualdades de género en las trayectorias laborales entre distintos países (Apps y Rees, 2005; Anxo, Fagan, Cebrian y Moreno, 2007; Anxo, Mencarini, Pailhé, Solaz, Tanturri y Flood, 2011). Estas últimas, realizadas fundamentalmente en Europa, han encontrado diferencias importantes entre los países donde las desigualdades de género se vinculan a las condiciones institucionales y sociales de los marcos sociopolíticos desarrollados por cada país, y en particular a las características del sistema de permiso parental, las condiciones y costos de los sistemas de cuidado infantil, las políticas de cuidado para los adultos mayores, los regímenes laborales y el diseño de los impuestos y las políticas de familia (Anxo, et al., 2011). Por su parte, otras investigaciones también centradas en el impacto institucional sobre las trayectorias han explorado como problemática clave la naturaleza basada en el género del fenómeno de individualización (Andres y Adamuti-Trache, 2008; Jackson y Berkowitz, 2005; Simonson, Gordo y Titova, 2011; Widmer y Ritschard, 2009; Worts, Sacker, McMunn y McDonough, 2013).<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> A este grupo de trabajos que se ubican en la intersección entre los estudios de transición y el género, se añade un tercer programa de investigación desarrollado sobre todo en Estados Unidos respecto a las *ideologías de género*. El término *ideología*, alude en este contexto, a sistemas de creencias interconectadas en torno a principios generales que se encuentran anclados en valoraciones sociales y culturales presentes en un determinado espacio geográfico y cultural, y que explicarían el tipo de actitudes frente al género que desarrollan los individuos (Brooks y Bolzendahl, 2004). Consideradas como un predictor de los comportamientos y desempeños en cuestiones como la ocurrencia de la paternidad/maternidad, la división del trabajo en el hogar, la satisfacción frente al matrimonio, la disposiciones al divorcio, la inserción y las decisiones en el mundo de trabajo, entre otras (Davis, 2007; Cunningham, 2008; Vespa, 2009), las ideologías de género han sido foco de un gran número de investigaciones que apuntan a la comprensión de los procesos de cambio, tanto a nivel colectivo como individual respecto a las desigualdades producidas en relación a las diferencias de género en la sociedad norteamericana (Davis y Greenstein, 2009). Usualmente

Finalmente, en nuestra región, al estudio de Oliveira y Ariza (2001), se suman las investigaciones longitudinales más recientes realizadas en Argentina por Millenaar (2014), Millenaar y Jacinto (2015), y Bloj (2017); y en México el de Buquet Corleto y Moreno (2017), siendo estos dos últimos estudios particularmente relevantes para esta tesis, en la medida en que abordan precisamente las trayectorias de mujeres de la educación técnico profesional hacia el trabajo desde enfoques cualitativos. Sin embargo, pese a que estos trabajos desarrollados en nuestra región tienen como foco la comprensión de las trayectorias, fundamentalmente de mujeres, en estricto rigor estos no formulan sus investigaciones desde la perspectiva de los estudios de transición, en estos casos, transiciones y trayectorias constituyen el objeto de estudio, pero no el marco analítico, como en el resto de la bibliografía expuesta en este apartado.

Respecto a los trabajos que acabo de referenciar que sí desarrollan sus investigaciones desde los estudios de transición, el énfasis en incorporar el espacio privado al análisis de las trayectorias constituye un elemento fundamental para esta tesis. En particular el lugar de la maternidad en la producción de trayectorias (objetivo secundario tres), se vuelve un elemento de análisis clave, sobre todo considerando que las mujeres de la EMTP tienden a tener hijos e hijas antes (Bassi, 2009), tal como ya señalé en los antecedentes.

Por otra parte, sin embargo, pese al innegable aporte respecto a visibilizar la centralidad del género en el desarrollo de este enfoque, desde mi perspectiva presentan también algunas limitaciones. La primera de ellas es que son pocas las investigaciones sobre trayectorias y género que consideran como elemento central de su análisis el efecto de contextos educativos<sup>13</sup>. Como ya mencioné, a diferencia del campo de los estudios de

---

medidas a través de cuestionarios en un continuo que establece posiciones más o menos igualitarias, las ideologías de género han sido evaluadas por la bibliografía, en relación a seis categorías temáticas: primacía del rol de sostén de la familia; creencias sobre esferas separadas según género; mujeres trabajadoras y calidad de las relaciones; maternidad y el ser femenino; utilidad del hogar; aceptación de privilegios masculinos (Davis y Greenstein, 2009). Además de tener un efecto en los comportamientos de los individuos respecto a distintas dimensiones de la vida social, simultáneamente las ideologías de género serían también sensibles a dichas experiencias producidas en diferentes soportes institucionales (Davis, 2007; Vespa, 2009). Es así como las ideologías de género de los individuos expresarían constructos producidos en una relación de influencia recíproca con los roles y las instituciones experimentadas por las personas. Bajo este supuesto una de las discusiones centrales que atraviesa a este corpus es la pregunta por los mecanismos y momentos de construcción de dichas ideologías, así como la capacidad de cambio o plasticidad que este proceso posee.

<sup>13</sup> Es importante señalar a este respecto, que los estudios de ideología de género mencionados en la nota anterior, pese a distanciarse de los estudios de transición como campo, potencialmente podrían ofrecer una perspectiva de desarrollo en contextos educativos, en tanto socialización de modelos reproductores de las diferencias para las trayectorias de estudiantes mujeres en el sistema EMTP.

transición centrados en la juventud en general, que otorgan una atención central a las instituciones formativas, la tendencia de este segundo cuerpo de estudios se ha desarrollado fundamentalmente en torno a las instituciones de la familia y el mercado laboral. Una segunda limitación, es que la mayoría de estos trabajos, si bien restauran el valor analítico de las constricciones estructurales vinculadas al género, dejan de lado para el análisis la intersección con la dimensión de clase<sup>14</sup>. Por último y fundamental para esta tesis, una parte más que significativa de estos trabajos tiende a no abordar al género conceptualmente, sin explicitar una postura teórica frente a éste. Mayoritariamente los artículos revisados aquí no hacen mención del significado atribuido por las o los investigadores, ni las condiciones epistemológicas u ontológicas para su consideración analítica. Lo que se encuentra en estos estudios es un gesto *aditivo* de la mujer como objeto de estudio en oposición al androcentrismo perpetuado por la tradición científica (Harding, 1987); como dije al comienzo, esto me parece sin duda un aporte, sin embargo, insuficiente desde mi perspectiva. El género enunciado como categoría analítica central en todos estos trabajos, pasa a ser un silencio en la gran mayoría de ellos reproduciendo un uso transparente y estático de este, diluyéndose su disrupción y problematicidad. Tal como Scott (2011) señala:

El “lenguaje de género” no puede codificarse en los diccionarios, ni sus significados pueden ser fácilmente presupuestos o traducidos. No se reduce a alguna magnitud conocida de masculino o femenino, varón o hembra. Son precisamente sus significados particulares los que necesitan ser extraídos de los materiales que

---

<sup>14</sup> En esto, constituye una de las excepciones la investigación realizada por Andres y Adamuti-Trache (2008) tanto respecto a la importancia del análisis conjunto del género y la clase, como también respecto a incluir los soportes educacionales en los análisis de trayectorias basadas en el género. Asumiendo una perspectiva desde las teorías de la reproducción social, las autoras examinan en el contexto canadiense el grado en que las trayectorias educativas y profesionales están vinculadas al género, individualizadas, prolongadas y diversificadas, y la relación de ello en la determinación de patrones de matrimonio y paternidad. Sus resultados y análisis señalan que existen numerosas rutas a lo largo de los primeros 15 años de la adultez joven, que a la vez implican resultados educativos y ocupacionales distintos, influyendo así mismo en la ocurrencia y la secuenciación del matrimonio y la familia. Lo primero relevante de sus resultados es que, tal como lo señalan las autoras, el porcentaje de jóvenes que pasó por el sistema post-secundario al modo tradicional (es decir de manera continua y consecutiva después de los estudios secundarios) solo representa el 20% del total, donde además se tienden a concentrar los jóvenes provenientes de familias con mayores niveles educativos, y que tienden, así mismo, a ser quienes retrasan más la conformación de familias y el matrimonio (Andres & Adamuti-Trache, 2008, p.138). Para la consideración de todas las demás posibles rutas, fue necesario, dicen las autoras, contar con datos longitudinales de más de una década que permitieran dar cuenta de éstas. Lo segundo relevante, es que las trayectorias de la ES también están marcadas por el género, y en este caso, también por la clase, así como fuertemente vinculadas a los soportes institucionales, pese a su mayor diversidad. Y finalmente, las autoras, relevan el peligro de adoptar la tesis de la individualización como sinónimo del debilitamiento de los constreñimientos normativos e institucionales.

examinamos. Cuando el género es una pregunta abierta sobre cómo se establecen estos significados, qué implican, y en qué contextos, entonces sigue siendo una categoría útil para el análisis, por ser crítica. (pp.100-101)

No dar cuenta de la problematicidad medular del género, diluye su turgencia analítica y, sobre todo, política. En esta tesis en cambio me propongo, tal como desarrollaré en los próximos apartados, un uso más nítido respecto a sus condiciones ontológicas y consideración analítica.

### III.1.5. Estudios de transición y la mirada cultural

En conjunto, los trabajos orientados a explorar el efecto de categorías estructurales en la producción de trayectorias y procesos de transición tienden a coincidir en que el contexto de transformaciones recientes, sin duda, ha reconstituido los medios y marcos para las experiencias juveniles, pero que simultáneamente esto no ha dejado de conducir a la recreación de modelos de desigualdad, algunos profundamente tradicionales. Tal como Furlong (2009) sugiere con su noción de *falacia epistemológica*, el efecto de los cambios que han acontecido ha supuesto que las constricciones estructurales sean más difíciles de identificar, no porque estas hayan desaparecido, sino porque las formas que adquieren y los modos en que se relacionan con las experiencias dadas en distintos espacios, se vuelven menos evidentes y muchísimo más complejas. Sin embargo, esto no implica una dislocación entre las dinámicas estructurales y las experiencias individuales, donde las primeras ocurran sin ser percibidas y formar parte de las segundas:

La investigación sobre la juventud (y otros grupos) continúa demostrando que muchas personas tienen una conciencia básica de las formas en que sus vidas son moldeadas por estructuras de oportunidades desiguales (por ejemplo, MacDonald y Marsh 2005, Furlong y Cartmel 2009). Para ser claro, esta conciencia (que puede ser expresada por los individuos en términos más bien vagos) se refiere no sólo a las desigualdades que se pueden atribuir a las circunstancias individuales, sino al patrón estructural de las desigualdades a lo largo de las líneas de clase, género, 'raza' y así. (Furlong, 2009, p. 349)

En la constatación de la diversificación de experiencias individuales y la permanencia de desigualdades estructurales, aunque más difusas, insistentemente duras y reales, Furlong y otros han propuesto la necesidad de hacer converger los marcos de los estudios de transición y los estudios culturales (Furlong, 2011; Furlong et al., 2011).

Tal como Furlong et al. explican, dentro de los estudios de juventud ambas perspectivas han tendido a independizarse tanto en sus focos de atención como en sus abordajes metodológicos. Mientras los estudios culturales han privilegiado acercamientos cualitativos en profundidad, en algunos casos dejando de lado las consideraciones estructurales, los estudios de transición han tendido a la producción de datos a gran escala, utilizando metodologías cuantitativas y, más recientemente, longitudinales, que no profundizan en las experiencias de las y los jóvenes (Furlong, et al. 2011, p. 356). Así:

A menos que mantengamos una perspectiva de la juventud que se sustenta en una preocupación por los procesos estructurados de reproducción, nos arriesgamos a que la diversidad de estilos de vida nos ciegue ante las predictibilidades sustanciales de la vida social. Por otro lado (...) Ignorar o dejar de lado la cultura juvenil da como resultado un cuadro unidimensional de las vidas jóvenes en las que la forma activa en que las y los jóvenes negocian restricciones y oportunidades, es retratada como marginal al proceso de reproducción social. Es a través del estudio de las culturas juveniles que damos a conocer la manera en que los jóvenes interpretan, construyen y modelan sus vidas dentro de un conjunto de circunstancias determinadas, e incluso pueden dar nuevas perspectivas sobre la naturaleza de estas circunstancias. (Furlong, et al. 2011, p.357).

En esta tesis he intentado abordar el problema de investigación a partir de tal encuentro, a través de la inclusión del campo de las subjetividades como su objeto fundamental.

Para lo anterior, en esta investigación me acojo a las invitaciones teóricas y analíticas de Michel Foucault y la interpretación de este ofrecida por Gilles Deleuze, así como también el trabajo de Judith Butler quien profundiza algunas de las nociones centrales de Foucault para la consideración del género en particular. Así mismo, también considero algunos trabajos producidos desde el feminismo que, desde la consideración de estas perspectivas teóricas, se han orientado a comprender las subjetividades de género y clase social que constituyen y reconstituyen a las mujeres jóvenes en distintos escenarios socioculturales actuales. Con esto busco producir una ruta posible para pensar las experiencias de los procesos de transición educación/trabajo, y en particular los experimentados por las mujeres de la EMTP en nuestro país, desde una mirada que insista en la turgencia analítica y política del género y la clase social.

A continuación, desarrollo los ejes conceptuales claves para esta tesis, primero la consideración del sujeto y la subjetividad y luego la concepción asumida en este trabajo respecto a la clase social y el género. De esta manera, en el próximo apartado desarrollo

sintéticamente la noción de sujeto ofrecida por Foucault a través de sus tres ejes fundamentales: saber, poder y subjetivación. Dado el alcance de esta tesis doctoral, lo que desarrollo a continuación no tiene la pretensión de entregar una visión acabada de la filosofía de Foucault, sino más bien dar cuenta de algunas formulaciones que pueden ser extraídas de su obra y que dan forma a las decisiones teóricas y analíticas que presentaré más adelante en el capítulo metodológico y luego en los capítulos de análisis y resultados.

## **III.2. Sujeto: saber, poder y subjetivación**

### III.2.1. Sujeto: forma y saber

De acuerdo con Foucault, el sujeto corresponde a los modos en que los seres humanos devenimos *formados*, clasificados y constituidos para devenir inteligibles. A diferencia de la manera como tendemos a usar el concepto cotidianamente bajo la formulación ‘cada humano es *un* sujeto’ en Foucault, por el contrario, cada persona va siendo sujeto de múltiples formas, las cuales van variando de acuerdo con las formaciones y contextos sociales y culturales en las que se encuentra:

[el sujeto] No es una sustancia. Es una forma, y esta forma no es sobre todo ni siempre idéntica a sí misma. (...) Hay sin duda relaciones e interferencias entre estas diferentes formas del sujeto, pero no se está en presencia del mismo tipo de sujeto. En cada caso se juega, se establece consigo mismo formas de relación diferentes. (Foucault, 1984a, p.268)

Alejado de cualquier consideración universal o esencialista del ser humano, el sujeto propuesto por Foucault es en cambio de naturaleza variable y *discursiva*. Es el *discurso* aquello que da condiciones para ser y saber en tanto forma. Tal como Butler explica, los seres humanos ocupamos el lugar del sujeto, adquiriendo inteligibilidad, sólo en tanto que estamos previamente establecidos en el lenguaje. El sujeto ofrece la oportunidad lingüística para que el ser humano alcance y reproduzca la inteligibilidad, la condición lingüística de su existencia (2001, pp.21-22). Así, los sujetos constituyen los modos posibles en que las personas devenimos distinguibles, fijadas y estabilizadas, para existir como formas para los otros y nosotros mismos de acuerdo con los significados imputados por un discurso. Desde esta perspectiva, cada sujeto (hombre, mujer, estudiante, joven, trabajadora, etc.) es una producción social, cultural e históricamente situada, que varía de acuerdo con el corpus discursivo en que es expresado.

Tal como lo establece en *La arqueología del saber* (1970), los *discursos* corresponden a grandes corpus constituidos por unidades discursivas denominadas *enunciados*. Según Foucault, estas unidades elementales de todo corpus discursivo no están simplemente dadas en lo que decimos. El sujeto no es hablado a la existencia (Butler, 2001, p.16). Lo que se da inmediatamente en el lenguaje son palabras, frases y proposiciones. Estas unidades gramaticales, tienen una naturaleza distinta a la de los enunciados. Estos últimos, no son significantes, sino funciones que de hecho hacen posible (o imposible) el significado para cualquier unidad gramatical. Cada enunciado, como modo distinto de función y en relación con otros enunciados, establece reglas, conformando las posibilidades de inteligibilidad para cada forma:

Ni oculto, ni visible, el nivel enunciativo está en el límite del lenguaje: no hay, en él, un conjunto de caracteres que se darían, incluso de una manera no sistemática, a la experiencia inmediata pero tampoco hay, detrás de él, el resto enigmático y silencioso que no manifiesta. Define la modalidad de su aparición: su periferia más que su organización interna, su superficie más que su contenido. Pero que se pueda describir esa superficie enunciativa prueba que el "dato" del lenguaje no es el simple desgarramiento de un mutismo fundamental; que las palabras, las frases, las significaciones, las afirmaciones, los encadenamientos de proposiciones, no se adosan directamente a la noche primera de un silencio, sino que la repentina aparición de una frase, el relámpago del sentido, el brusco índice de la designación, surgen siempre en el dominio de ejercicio de una función enunciativa (Foucault, 1970, pp.189-190)

Tal como lo desarrolla Deleuze (1987, 2013), el enunciado en Foucault establece reglas en un sentido particular: produce regularidades. El enunciado regulariza singularidades. De esta manera, los enunciados de un determinado corpus discursivo no son las frases más repetidas, o las palabras con las que algo es descrito o definido. Lo que constituye un enunciado es que da condiciones para el significado, produciendo regularidades donde previo a la forma (y el poder) hay singularidades no formadas ni formalizadas. El discurso está compuesto por las líneas enunciativas que producen los significados de aquello que nombran o describen.

Para Foucault, diversos sujetos constituyen los modos posibles en que las personas devenimos inteligibles para existir como formas de lo discursivo. Se dice, se escribe, se piensa, se es 'algo', lo que sea, en la medida en que se es producido como forma. El sujeto no es solo la posibilidad de saber y ser sabido, sino que es la posibilidad misma de ser en tanto forma, es decir, *existir* distinguible dentro de una determinada formación histórica. De esta manera, 'mujer', 'joven', 'estudiante EMTP', etc., son formas subjetivas que

encuentran sus significados en los corpus discursivos en que son producidas, los cuales posibilitan al mismo tiempo en que constriñen, aquello que podemos decir, escribir y pensar sobre éstas (Ball, 2012, p.40).

Las formas de lo discursivo, los sujetos, así como también los objetos y los conceptos, junto a las formas no discursivas constituye en Foucault el campo audiovisual del saber.

### III.2.2. Sujeto y poder

Los sujetos específicos corresponden a formulaciones en el saber de naturaleza discursiva, pero su producción al igual que la de cualquier otra función de los enunciados no radica en este, sino en el *poder*. El poder, corresponde al segundo gran tópico de la filosofía desarrollada por Foucault, y adquiere su centralidad para explicar la condición de posibilidad del saber. Tal como él mismo señala:

Una serie de signos se convertirá en enunciado a condición de que tenga con “otra cosa” (que puede serle extrañamente semejante, y casi idéntica, como en el ejemplo elegido) una relación específica, que le concierne a ella misma. (1970, p.147)

Esta “otra cosa” será para Foucault, el poder (Deleuze, 2013, 2014).

El sujeto, es la forma de naturaleza discursiva en que los seres humanos devenimos cuando nos encontramos, en nuestra vida cotidiana, afectados, atravesados, por un tipo posible de poder:

Esta forma de poder se ejerce sobre la vida cotidiana inmediata que clasifica a los individuos en categorías, los designa por su propia individualidad, los ata a su propia identidad, les impone una ley de verdad que deben reconocer y que los otros deben reconocer en ellos. Es una forma de poder que transforma a los individuos en sujetos. (Foucault, 1988, p.7)

Tal como el discurso, el poder constituye una condición de existencia del sujeto, y es en este sentido que el sujeto se encuentra *entre* el poder y el saber (Ball, 2012).

El poder y el saber difieren en naturaleza aun cuando en lo concreto no pueden nunca separarse. Ahí radica su riqueza conceptual y la necesidad de distinguirlos. A diferencia del saber, el poder no es nunca una forma, por el contrario, el poder es justamente una relación abstraída de toda forma (Deleuze, 1987, 2014). ¿Qué significa

que el poder no tiene forma? Que no tiene contenido ni cualidades, es aquello que sólo puede ser formulado como una relación. El poder es relación: relación productiva de fuerzas, y cada relación de fuerzas es poder (Deleuze, 2014). Relaciones de incitar, inducir, seducir, hacer más o menos difícil, liberar o inventar, hacer más o menos probable, restringir o prohibir (Foucault, 1988, p.15).

El poder es lo que nos hace hablar y ver (Deleuze, 2014, P.57), pero es el saber el que encarna y actualiza estas relaciones de fuerza (Deleuze, 2014, p.160). El poder es la causa inmanente<sup>15</sup> del saber. El poder es productor, en la medida en que las relaciones de fuerza tienen un efecto constituyente en las formas, sometiéndonos a los límites discursivos para pensarnos a nosotros mismos.

Esta consideración productiva y relacional del poder es sin duda uno de los aportes fundamentales del trabajo de Foucault, y ofrece una alternativa tanto al poder como *represión*, como al poder como *ideología* (Deleuze, 1995, p.3). Esta cuestión es sustancial, en la medida en que nos hace imperativa la necesidad de reconstituir nuestra mirada tan acostumbrada a entender al poder como límite o violencia. No hay sujeto previo al efecto del poder, y en este sentido no hay formas subjetivas anteriores (ni las más generales como persona o humano) que *reciban* el efecto del poder antes de que el poder emerja como su condición de existencia, y las formas del saber le den el medio de actualización. Sin un sujeto absoluto anterior, recipiente de la limitación, el a priori de su constitución es siempre externo e histórico: las posibilidades dadas por constelaciones específicas de poder que son encarnadas y actualizadas por formaciones históricas, es decir, relaciones concretas de poder/saber. De esta manera, el efecto del poder no es nunca totalizado, aun cuando pueda producir acciones en relación de prohibición y su efecto puedan ser prácticas coercitivas. El poder circula, no limitando a los sujetos, sino que, produciéndolos en relaciones frente a otros, que pueden o no, ser de limitación, restricción, prohibición, liberación, etc., dependiendo del modo en que las fuerzas se organizan. Nunca absolutas, las relaciones de poder son móviles, reversibles e inestables (Foucault, 1984a).

Así mismo, la conceptualización ofrecida por Foucault también nos reclama desplazar nuestra comprensión del poder como posesión. En la medida en que el poder

---

<sup>15</sup> Una causa inmanente, es aquella “que se actualiza en su efecto, que se integra en su efecto, que se diferencia en su efecto. O más bien, causa inmanente es aquella cuyo efecto la actualiza, la integra y la diferencia. Existe, pues, correlación, presuposición recíproca entre la causa y el efecto, entre la máquina abstracta y los agenciamientos concretos (para éstos Foucault reserva con frecuencia el nombre de «dispositivos»)” (Deleuze, 1987, p. 63).

no tiene cualidad, sino que permanece abstraído de formas, no puede ser concebido como propiedad. No es ‘algo’ sino una pluralidad relacional de fuerzas y así, no puede ser poseído, ni por los sujetos humanos, ni por los aparatos institucionales. El poder no se encuentra en localizaciones generales, como el aparato del estado o sus instituciones, no son estos los que lo producen o concentran, estos son, por el contrario, el efecto de relaciones de poder diseminadas por todo el campo social. El poder circula y es actualizado en relaciones *microfísicas*, no globales ni generales (Foucault, 2002).

### III.2.3. Subjetivación y experiencia

Como el mismo Foucault señala (1988), el sujeto tiene dos posibles significados. El primero remite a cómo el ser humano es producido cuando es *sometido* a otro por medio del control y la dependencia. El segundo, es cuando este es *sometido* por su propia conciencia de sí mismo. Los modos en que un ser humano llega a ocupar esta forma de sujeto constituyen el objetivo central de la última etapa del trabajo de Foucault. Estos modos, son lo que él mismo denomina *subjetivaciones*, es decir: modos de objetivación que transforman a los seres humanos en sujetos (Foucault, 1984a, 1988).

A lo largo de su obra, Foucault distingue y desarrolla tres modos de subjetivación.

1) Las subjetivaciones producidas por las formas de investigación que traspasan los umbrales de cientificidad, por ejemplo, el sujeto hablante de la gramática, el sujeto trabajador en la economía, o el mismo individuo como agente en la consideración de los estudios de transición. 2) Las subjetivaciones producidas por las prácticas divisorias, cuando el sujeto es dividido de otros o en su interior, el loco/el cuerdo; el sano el enfermo; el hombre/la mujer; el estudiante EMCH/el estudiante EMTP. 3) Y, por último, las subjetivaciones producidas por el sujeto sobre sí mismo. (Foucault, 1988). Siempre en relación con las dos primeras, es en esta última forma donde se ubica la experiencia como subjetividad, es decir, tal como Foucault (Florence)<sup>16</sup> la describe:

(...) la constitución del sujeto como objeto para sí mismo: la formación de procedimientos por los que el sujeto es inducido a observarse a sí mismo, analizarse, descifrarse, reconocerse como un dominio de saber posible. Se trata, en suma, de la historia de la “subjetividad”, si entendemos esta palabra como el modo en que el sujeto hace la experiencia de sí mismo en un juego de verdad en el que está en relación consigo mismo (2008, p.21)

---

<sup>16</sup> El texto original de esta cita corresponde a un ensayo publicado en Dictionaire des philosophes (1984) escrito por Foucault bajo el seudónimo de Maurice Florence.

Tal como ya lo explicité, estos modos no tienen un efecto totalizador, el ser humano no es producido en una forma única e idéntica a sí mismo, precisamente porque el poder no es una forma total ni totalizante y los marcos discursivos son móviles y variables. De esta manera, en las tres formas de subjetivación, Foucault va a encontrar también luchas. El campo social, las relaciones de fuerza y las formas de actualización a la vez que imponen sedimentaciones (fijan), se encuentran en una disposición dinámica que no se presenta como la mera reproducción. Hay luchas y prácticas de resistencia, de libertad. De esta manera la subjetividad se da en el paradójico gesto del sometimiento y la potencialidad de resistir y devenir distinto/a.

El desplazamiento del poder como límite, o violencia, es fundamental en este aspecto de la propuesta foucaultiana, en el sentido en que su propia formulación rechaza el antagonismo entre poder y libertad, y en esta relación original se encuentra la paradoja del sujeto, su forma sometida a la vez que su propia potencia de resistir e intervenir en el campo social:

...no hay una confrontación cara a cara entre el poder y la libertad que sea mutuamente exclusiva (la libertad desaparece ahí donde se ejerce el poder) sino un juego mucho más complicado. En este juego, la libertad puede muy bien aparecer como condición de existencia del poder (al mismo tiempo como su precondition, puesto que debe existir la libertad para que el poder se ejerza, y también como su soporte permanente, puesto que si se sustrajera totalmente del poder que se ejerce sobre ella, éste desaparecería y debería sustituirse por la coerción pura y simple de la violencia); pero también aparece como aquello que no podrá sino oponerse a un ejercicio del poder que en última instancia, tiende a determinarla completamente. (Foucault, 1988, p. 16)

En relaciones de poder el sujeto es formado en sometimiento, al mismo tiempo que en ello encuentra su potencialidad. Poder y resistencia no pueden separarse, en la medida en que mantienen una relación de colaboración conjunta de lucha e incitación recíproca (Foucault, 1988, p.16):

En las relaciones de poder, hay forzosamente posibilidad de resistencia, porque si no hubiese posibilidad de resistencia -de resistencia violenta, de fuga, de engaño, de estrategias que inviertan la situación-, no habría del todo relaciones de poder. (Foucault, 1984a, p.270).

De esta manera, la resistencia no se encuentra *fuera* del poder, sino en su corazón mismo, en su propia posibilidad. La subjetivación, es esta paradoja. En tanto condición de

inteligibilidad y existencia como forma, el sujeto debe ser sujeto para agenciar un devenir distinto.

#### III.2.4. El sujeto foucaultiano: usos y aportes para esta investigación

Tal como señalé en el capítulo anterior, esta investigación asume como objetivo principal comprender las experiencias de transición educación/trabajo de mujeres egresadas de la EMTP. Tal como he querido delimitar aquí, la noción de experiencia en esta tesis adquiere un significado específico a través del concepto foucaultiano de subjetividad, es decir, la relación que se produce con un sí mismo cuando los seres humanos nos encontramos en relaciones de saber/poder, es decir somos sometidos por clasificaciones a una forma subjetiva específica: mujer, hombre, joven, adulto, estudiante EMTP, etc.

Las experiencias en los procesos de transición se dan en la circulación de distintos corpus discursivos que posibilitan al mismo tiempo en que constriñen, aquello que puede ser dicho, pensado y escrito sobre ellas. En esta investigación me propuse extraer enunciados, es decir unidades discursivas (primer objetivo secundario) que, desde mi perspectiva, cumplen un rol fundamental en las experiencias de transición de las entrevistadas que participaron de este estudio. Este primer eje del análisis es fundamental para poder identificar aquellas reglas enunciativas que establecen regularidades dentro de las experiencias de transición y que constituyen un campo de lo posible frente a lo que cada entrevistada puede hacer, pensar y decir sobre su trayectoria educativo-laboral. Identificar estas unidades discursivas es relevante también para poder analizar las formas mediante las cuales, en las experiencias de transición, se van reclamando, a las entrevistadas, modos específicos de entender, significar y clasificar tanto a otros como a ellas mismas.

Analizar las subjetividades que se van formando en sus procesos de transición, constituye un foco también clave de esta investigación (objetivo secundario dos). Qué se siente sobre esta experiencia, qué dicen sobre el lugar que los dispositivos les ofrecen, qué les permite esperar, pero también que espacio se van constituyendo para resistir a los reclamos discursivos, y que formas de desigualdad se articulan, desarticulan y rearticulan en los procesos. Para esto, la extracción de las tres formas de subjetivación que los marcos discursivos van induciendo constituye una actividad de análisis clave. Así, intento ocuparme por una parte de aquellas subjetivaciones que producimos dentro de los campos

científicos, es decir, cómo damos forma y clasificación a los seres humanos cuando constituyen un objeto de estudio, y qué condiciones permiten que ese ejercicio traspase umbrales de cientificidad. Tal como profundizaré en el capítulo metodológico, este tipo de subjetivaciones constituyen una preocupación e inquietud importante en esta investigación y son una herramienta clave para la producción del análisis y los resultados. El segundo modo de subjetivación, es decir aquellas que son producidas por prácticas divisorias cuando el sujeto es dividido de otros o en su interior: el hombre/la mujer; el buen estudiante/el mal estudiante, el flojo/el trabajador, el estudiante EMTP/el estudiante EMCH, etc., constituye también una hebra analítica clave. Así, intento dar cuenta de quiénes se van constituyendo como *identidades otras* de las entrevistadas en su proceso de transición, y que prácticas discursivas también las van dividiendo a ellas mismas en interior. Por último, las subjetivaciones producidas por el sujeto sobre sí mismo. Para comprender las experiencias de transición de estas mujeres, es fundamental indagar también en cuáles son las formas posibles que se ofrece a estas mujeres para narrarse a sí mismas en sus experiencias de transición.

De esta manera, ¿Qué discursividades se imponen en el proceso de transición educación-trabajo para hablar de sí mismas?, ¿Qué les hace decir sobre su experiencia y sobre sí mismas?, ¿Qué posiciones les ofrece dentro de sí y qué posiciones les ofrece para ver y relatar a otros? Han constituido preguntas importantes para el desarrollo de la investigación.

Tal como señalé en los objetivos, en esta tesis me enfoco, no exclusivamente, pero fundamentalmente, en las subjetividades juveniles vinculadas al género y la clase social en los procesos de transición. Esto se fundamenta, por una parte, en la discusión antes revisada sobre el efecto y alcance de las desigualdades estructurales en el campo más amplio de los estudios de transición, pero, sobre todo, en la constatación de la segmentación que padece nuestro sistema de EMTP en ambas direcciones. A continuación, desarrollaré brevemente los supuestos teóricos que delimitan el uso analítico de estos conceptos dentro del marco más amplio del sujeto foucaultiano. Para esto, me acojo fundamentalmente al trabajo realizado por Judith Butler sobre la producción discursiva y performativa del género, así como también a una serie de trabajos feministas sobre la constitución discursiva de la experiencia de clase social.

### III.3. Género y clase social

#### III.3.1. La naturaleza discursiva del género

Mientras el género no constituyó un tema central del trabajo de Foucault, para Butler, este ocupa un lugar notable<sup>17</sup>. Butler va a elaborar una contundente crítica a cualquier supuesto de estabilidad universal, esencial o natural, atribuido al sujeto-mujer, y las concepciones, tanto de una identidad, como de un sexo, comunes. Tomando la idea foucaultiana del poder productivo y el sujeto discursivamente constituido, Butler (2007) argumenta la imposibilidad de sostener una forma mujer pre-social anterior al discurso. De esta manera, el género no puede ser considerado ni como la expresión de otra diferencia original, ni tampoco como el reclamo cultural hacia un cuerpo pasivo y previamente distinguible. Con lo anterior, Butler rechaza la posibilidad de que el género sea un conjunto de significados culturales, que se imprimen sobre una forma mujer previamente dada (distanciándose con ello de gran parte de los estudios de género que la precedían); así como también de que el género sea producido por un yo de naturaleza simbólica anterior (distanciándose aquí de la diferencia sexual).<sup>18</sup> La invitación de Butler, constituye la expresión de la sospecha frente a cualquier afirmación universal dada por verdadera, tanto dentro como fuera de la reflexión feminista.

Para Butler, ni el género, ni el sexo, escapan al campo de las producciones discursivas:

El hecho de que el género o el sexo sean fijos o libres está en función de un discurso que, como se verá, intenta limitar el análisis o defender algunos principios del humanismo como presuposiciones para cualquier análisis del género. El lugar de lo intratable, ya sea en el «sexo» o el «género» o en el significado mismo de «construcción», otorga un indicio de las opciones culturales que pueden o no activarse mediante un análisis más profundo. (Butler, 2007, p.58)

---

<sup>17</sup> Como sí lo fue la sexualidad, sobre todo en su obra *Historia de la sexualidad I* (1977), *II* (1984b) y *III* (1987).

<sup>18</sup> Es importante comprender que Butler discute con el feminismo, en al menos, dos direcciones:

1) Por una parte con aquellas miradas sobre lo femenino que suponen que éste, mantiene un vínculo con ciertas cualidades previamente determinadas biológica y/o simbólicamente. Aquí Butler sobre todo está discutiendo con las teorías de la diferencia sexual (cf. Luce Irigaray, 1995, 2007, 2009), pero también con teorías como las que consideran como fuente el darwinismo para explicar una evolución física y psicológica diferenciada.

2) Por otra parte, también va a discutir con aquellas posturas dentro de los estudios de género, que consideran la naturaleza del género como cultural e históricamente situada, pero que, al mismo tiempo mantienen la idea de un cuerpo sexuado, pasivo (en el sentido en que no determinan el contenido de género) pero que de todas formas existe pre-discursivamente.

Lo que Butler argumenta, en oposición a cualquier subsistencia de un binario entre lo artificial-social/cultural y lo real-natural/biológico/esencial, es que sexo y género son a ese nivel ontológico, en realidad, indistinguibles. A partir de la naturaleza discursiva del sujeto (de *cualquier* sujeto), no queda otra alternativa, de acuerdo a Butler, sino la de desplazarnos fuera de la idea de un cuerpo humano sexuado binariamente y universal, causante de una interpretación cultural posterior (incluso cuando esta interpretación de la cultura sobre el cuerpo es reconocida como injusta). En cambio, el sexo debe también ser pensado como *efecto* de normas reiteradas en el marco de un corpus discursivo heteronormativo:

...el cuerpo no es un *ser* sino un límite variable, una superficie cuya permeabilidad está políticamente regulada, una práctica significativa dentro de un campo cultural en el que hay una jerarquía de géneros y heterosexualidad obligatoria. (Butler, 2007, p. 271)

Tal como en Foucault, ninguna forma preexiste como sustancia a las condiciones de relaciones de poder históricamente situadas en configuraciones sedimentadas. Bajo esta consideración, la definición de lo mujer (genérico o sexuado) no goza de una estabilidad ontológica anterior a lo social, sino que es construido en marcos discursivos específicos y variables que producen modos posibles (y también imposibles) de ser *inteligibles*. Lo mujer es el efecto de subjetivaciones bajo las cuales somos sometidas a formas, tantos para los/las otros/as como para cada «una», donde ese «una» es siempre artificial e inacabado y precisamente una exigencia discursiva del contexto y no una condición simbólica anterior.

El género no debe considerarse una identidad estable o un sitio donde se funda la capacidad de acción y de donde surjan distintos actos, sino más bien como una identidad débilmente formada en el tiempo, instaurada en un espacio exterior mediante una *reiteración estilizada de actos*. El efecto del género se crea por medio de la estilización del cuerpo y, por consiguiente, debe entenderse como la manera mundana en que los diferentes tipos de gestos, movimientos y estilos corporales crean la ilusión de un yo con género constante. Este planteamiento aleja la concepción de género de un modelo sustancial de identidad y la sitúa en un ámbito que exige una concepción del género como *temporalidad social constituida*. (2007, pp.273-4)

### III.3.2. Performatividad

Para explicar el modo en que las formas del género son producidas discursivamente y por lo tanto dotadas de sentido, Butler incorpora la noción de *performatividad*. A través de su propia interpretación de la noción de *actos de habla*, anteriormente trabajada por John Austin (1955) y luego criticada y reformulada en la filosofía de Jacques Derrida (1989), Butler va a definir la performatividad como el gesto actualizante de las prácticas discursivas que al mismo tiempo en que nombran/describen/suponen un a priori, por ejemplo, la-mujer, en realidad lo producen como dado (Butler, 2002): “La performatividad discursiva parece producir lo que nombra, hace realidad su propio referente, nombrar y hacer, nombrar y producir.” (Butler, 2002, p.162).

A diferencia de la conceptualización de lo performativo presente en Austin, donde el enunciado que se realiza a sí mismo, por ejemplo ‘te perdono’, es *un* acto, y es producido *por* un sujeto, Butler va a proponer la performatividad como la reiteración de una norma, que al actualizarse en una práctica produce al sujeto al mismo tiempo en que borra su propia referencia normativa y artificial (Butler, 2002). A diferencia del acto de *habla*, donde la performatividad queda circunscrita a la expresión *directa* de la palabra, tal como Deborah Youdell señala, la performatividad discursiva también puede ser desarrollada *oblicuamente*, mediante representaciones que citan implícitamente discursos particulares, o gestos corporales, adornos, actos, etc. Y también puede ser desarrollada por medio del silencio, lo que no se habla y lo que no se hace (2006, p.43). En este sentido, Butler retiene la formulación foucaultiana del discurso como práctica que no es directamente aquello que está como forma gramatical inscrito en el lenguaje, sino que debe extraerse a partir de las reglas y regularidades que determina (los enunciados).

En la performatividad discursiva, además, a diferencia del acto de habla de Austin, no es el sujeto quien se da las condiciones de la performatividad, no es él quien produce o inaugura el acto. Las condiciones de la performatividad son precisamente los corpus discursivos que establecen reglas de verdad, el acto performativo es precisamente la referencia al corpus: “Ningún acto puede ejercer el poder de producir lo que declara, independientemente de una práctica regularizada y sancionada” (Butler, 2002, p.163).

La performatividad de Butler, es reiterativa, reitera algo anterior, referencia a un discurso, y además no basta *un* acto, la referencia al corpus debe ser vuelta a realizar, reconstituida. No basta con nombrar femeninamente a una guagua recién nacida para

darle su forma de *mujer* permanente. Será nombrada femeninamente cuantas veces sea nombrada a lo largo de su vida. Un acto no es suficientemente totalizante para otorgar un modo de ser estable que dé lugar a una identificación suficiente. Lo que la noción de performatividad exalta no es tanto la ficción de la clasificación (ser-mujer) (esto lo da su naturaleza discursiva) sino la inestabilidad de la identificación. Donde el reconocimiento en una forma clasificatoria es un ejercicio que hace referencia a constelaciones discursivas, donde se presentan también contradicciones. A lo largo del tiempo vamos siendo reclamadas por posiciones que nos hacen encarnar subjetividades femeninas distintas, al mismo tiempo en que también cada quien es reclamado por otros modos de clasificación, el resultado de lo performativo no es unitario, sino por el contrario una identidad *débilmente* formada, que así mismo esconde u olvida, su propia debilidad.

Mientras el marco foucaultiano nos da por medio de la relación poder/saber un sujeto *efecto*, constituido a través de prácticas discursivas y técnicas de poder, la noción de performatividad amplía el espacio para pensar el lugar y condición de los mecanismos de identificación. Las reiteraciones en el tiempo de lo performativo parecen ser los módulos de la trascendencia, en la medida en que el sujeto para ser re-constituido en cada acto, es reclamado a reconocerse como mismo-continuo. Pero al mismo tiempo, constituye también el lugar de la transformación. Las condiciones para devenir distinto.

### III.3.3. Discursividad y performatividad del género: Usos y aportes para esta investigación

Tal como señalé al final del primer apartado de este capítulo, dentro de los estudios de transición existe un corpus de investigaciones que adoptan como foco principal las diferencias o desigualdades relacionadas con el género, pero que sin embargo no hace mención del significado que supone en este concepto, ni tampoco sobre las condiciones epistemológicas u ontológicas para su consideración analítica. En cambio, desde mi perspectiva, este corpus de trabajos, así como también las investigaciones nacionales referenciadas en el capítulo de antecedentes, presupone la existencia previa de una mujer dada, que no es de naturaleza ni social ni histórica, a la cual se le constriñen a posteriori sus posibilidades a partir de la asignación de roles, características y demandas de naturaleza social. Esta manera de concebir el género constituye el uso más común de este concepto en los estudios sociales y también nuestra vida cotidiana (Scott, 2011). Sin embargo, lo que esta formulación no problematiza es precisamente aquella clasificación

a priori que distingue a las personas en dos grupos fundamentales: mujeres y hombres, es decir, la condición de «*ser*» mujer u hombre. Lo cuestionado son los imperativos socialmente demandados a cada uno de estos grupos, pero no la naturaleza de la clasificación en sí misma, así como su apertura e inestabilidad. Si seguimos la noción de sujeto propuesto por Foucault y Butler, este «*ser*» mujer es también un imperativo artificial.

Lo que las perspectivas de Foucault y Butler ofrecen, es la posibilidad de pensar esa clasificación (ser mujer/ser hombre) no como una interpretación cultural sobre atributos ya dados, sino más bien como una imposición mediante la cual se nos permite aparecer en el lenguaje y el saber en su sentido más amplio. Desde mi perspectiva, aquí radica una de las riquezas de engranar en esta tesis los estudios de transiciones con esta reflexión sobre el sujeto y el género. Esto, en la medida en que justamente ofrece la posibilidad de comprender los mecanismos mediante los cuales las trayectorias de las mujeres son reclamadas por reglas culturalmente inscritas sobre su género, simultáneamente en que se explora, cómo tal proceso es el que las hace existir *siendo* mujeres. Ser percibida en el mundo social como mujeres (y por lo tanto también como no-hombres), no solo tiene como efecto que las constricciones estructurales limiten nuestras posibilidades de hacer ciertas cosas o participar de ciertos espacios con mayor o menor legitimidad; sino que también da cuenta de una condición de inteligibilidad impuesta: la existencia de mujeres. En este sentido, el contexto no solo restringe, sino que simultáneamente produce aquello que restringe. El sujeto-mujer no es solo normalizado, sino también constituido.

De esta manera, es muy distinto elaborar una investigación en torno a la idea de que el género limita las posibilidades de un individuo, que desplazarnos a la consideración de cómo las prácticas y los discursos producen sujetos de género en condiciones distintas que van dando formas de mujer diversas, así como también reclamados por subjetividades juveniles, adultas, y de clase. Así, más que preguntar en qué medida los espacios institucionales van constriñendo o limitando las posibilidades de las jóvenes egresadas de la EMTP, la inquietud se desplaza a qué formas de mujer, mujer joven, estudiante EMTP, hija, madre, se van constituyendo y son posibles. ¿Qué es la mujer en estos procesos de transición? ¿qué formas de mujeres van apareciendo y qué posibilidades comprometen? ¿Qué significados implican?

Asumir al género desde una naturaleza discursiva, performativa y por lo tanto variable, supone además a sospechar de aquellas formas en que se deviene mujer que no

coinciden con los roles tradicionalmente inscritos sobre esa forma, manteniendo una mirada inquieta ante nuevas formas, más difíciles de identificar, en que las desigualdades asociadas al género circulan. Este desplazamiento también abre la posibilidad de explorar, por ejemplo, cómo dos jóvenes en contextos de especialidades altamente masculinizadas pueden devenir en formas de mujer tremendamente distintas, y ser constreñidas por relaciones de poder diferentes, aun cuando en la práctica pueda parecer que el resultado es el mismo: por ejemplo, no continuar estudios superiores en sus áreas de especialidad de educación media. Esto nos invita complejizar la mirada analítica sobre cómo se producen, reproducen y producen desigualdades de género en nuestro sistema escolar.

#### III.3.4. La naturaleza discursiva de la clase social

Aun cuando la mirada de Butler en sus obras aquí citadas se orienta fundamentalmente a la constitución performativa del género, para comprender las particularidades que va adquiriendo este proceso es fundamental la intersección con otros modos subjetivos reclamados discursivamente: la sexualidad, la etnia, la clase, la edad, etc.<sup>19</sup> Tal como ella misma señala: “Es imposible separar el «género» de las intersecciones políticas y culturales en las que constantemente se produce y se mantiene.” (2007, p.49). En esta tesis, tal como ya he señalado antes, considero sobre todo la intersección del género y la clase social.

Muy receptivas del trabajo de Foucault y Butler, pero también de la reflexión instalada por Bourdieu sobre la clase social, un grupo de trabajos feministas ingleses desarrollados en torno al análisis cultural, no han dejado de insistir en la importancia analítica y también política de la clase social en la comprensión de las experiencias subjetivas.

Cuando yo y otros deseamos aferrarnos a la utilización de la clase en relación con las subjetividades, es debido a que la explotación y la opresión que las políticas de clase señalan, aunque han cambiado, no han cesado y ningún otro discurso político ha surgido para explicar o movilizarse en torno a estas cuestiones, es decir, la cuestión de las inequidades asociadas con la diferencia social y económica. (Walkerdine, 2003, p. 239)

---

<sup>19</sup> Tal como Youdell (2000, p. 63) subraya, Butler afirma que las categorías identitarias son de hecho ilimitadas.

En estos trabajos, la clase, más que una posición social producida exclusivamente a través de marcadores económicos objetivos es definida como un proceso que es permanentemente activado por medio de prácticas valorativas de origen cultural.

Desde esta perspectiva, la clase en tanto modo de clasificación, desde sus orígenes se ha constituido como una categoría moralizada (Skeggs, 2010; Walkerdine, 2003). Y en este sentido no debe ser pensada sin considerar la práctica valorativa que inevitablemente está imbricada en su producción:

Las clas-ificaciones [*class-ifications*] nunca son términos neutrales, sino que emergen como el resultado de intereses que pueden ser consolidados en explicaciones abstractas, no solo formadas por grupos de interés en las condiciones de su emergencia, sino también por su encuentro, sus funciones performativas, y las luchas por legitimación que toman lugar a lo largo de diferentes sitios de institucionalización como el estado de bienestar, la ley, la educación y los medios. Los teóricos sociales son parte de este proceso de legitimación/ institucionalización, y el estado actual de los debates sobre la clase en la teorías sociales y culturales muestran el rango de intereses y perspectivas en juego entre aquellos que quieren usar y organizar en torno a la categoría [de clase social] por propósitos de justicia social y quienes quieren negar la existencia de la clase para esconder y legitimar sus propios privilegios. (Skeggs, 2010, p.340)

Afirmar su cualidad moral, implica una ampliación de la consideración marxista tradicional del valor, hacia una formulación más ancha que su dimensión económica (aun cuando ésta se siga considerando en tanto sistema material-discursivo), donde la clase es producida a través de valores culturales de fundamento moral, encarnados en personalidades y cuerpos (Skeggs, 2005, p. 969).

La invitación de esta perspectiva toma como fuente para su reflexión la idea foucaultiana de que distintos discursos particulares, producen subjetividades de clase y género específicos a través de su constitución productiva y procesos de exclusión. Desde esta perspectiva, la clase social, lejos de estar desapareciendo, más bien está sufriendo un proceso de transformación a través de reforzamiento discursivo y la reconstitución del individuo en contextos actuales, convirtiéndose en una presencia ausente, circulando socialmente mientras deja de ser nombrada (Lawler, 2014). De esta manera, si bien la exaltación del individuo expresa un efecto incontestable de los contextos neoliberales occidentales, el que este fenómeno esté asociado a un proceso de desvanecimiento de la clase social, resulta insuficiente para dar cuenta de la permanencia de las inequidades asociadas a ella misma. Desde esta consideración, la tarea analítica que emerge en nuestro

contexto actual es más bien la de explorar hasta qué punto, en la actualidad, los mecanismos de desigualdad están introducidos en la producción íntima del yo y la cultura (Skeggs, 2005).

Así, la clase social es comprendida como movimientos de representación y producción discursiva escurridizos al mismo tiempo que insistentes. Tal como Diane Reay explica:

Dentro de estos análisis, la clase es vista en todas partes y en ninguna parte, negada y sin embargo representada continuamente, infundiendo las minucias de las interacciones diarias mientras los privilegiados, en su mayor parte, siguen negando o ignorando su importancia para la experiencia vivida. (2006, p.290)

No se trata entonces, de considerar la clase como arquitectura estática y cerrada, sino más bien desplazarnos a mirar los efectos de desigualdad que estas representaciones siguen, aunque de maneras distintas, produciendo en nuestros imaginarios, cuerpos, afectos y prácticas.

### III.3.5. Normalización y patologización:

Un foco importante en esta perspectiva ha sido exponer la permanente normalidad y deseabilidad supuesta en la cultura de las clases medias y la simultánea producción de las clases obreras desde la falta (Reay, 2006). Stephanie Lawler (2005, 2013, 2014) por ejemplo, enfatizando el carácter relacional de la clase, da cuenta de la permanencia de los mecanismos de distinción y clasificación que permite reconstituir en contextos actuales la patologización de la clase trabajadora. De acuerdo a Lawler, las clases trabajadoras siguen siendo producidas como límite exterior de las clases medias por medio de estéticas encarnadas en el lenguaje des/autorizado y las expresiones de dis/gusto. Bajo diversas representaciones patologizantes sobre la clase trabajadora, las clases medias producen identidades que dependen de no ser ese 'otro' repelente y desagradable (2005, p. 431). De esta forma, las últimas son percibidas como lo normal y deseable, mientras el sistema de valores de este 'otro' clase obrera, es ocluido y representado como falta en prácticas de patologización que implican el despojo de cualquier valor moral frente a las narrativas de tales sujetos (2005, p. 434).

Bajo esta mirada, el sujeto del discurso sobre la clase obrera tradicional se ve erosionado al mismo tiempo que restituido como 'otro' despreciable. Este sujeto, ya no

nombrado como clase obrera, es sigilosamente localizado en las representaciones que lo marcan como tal.

Es importante que señale en este punto que, si bien esta perspectiva y las investigaciones desarrolladas ofrecen un marco analítico potencialmente rico para considerar dimensiones de la realidad social en nuestro contexto, también es sustancial reparar en que han sido producidos en contextos tremendamente distintos al nuestro. En la investigación del Reino Unido, predomina la referencia a la clase obrera y la clase media, siendo escasísimas las consideraciones a la clase alta, la cual corresponde a un grupo particularmente pequeño, con niveles de riqueza altísimos. La clase media inglesa, en cambio, corresponde a la clase profesional y política, más parecida a nuestra clase alta y media alta (Ball, 2007, nota al pie).

Tal como Leyton y Rojas señalan:

En contraste con la noción tradicional de la clase media europea, conceptualizada como un grupo claramente aventajado, en Chile y Latinoamérica, se necesita un concepto más aterrizado de clase media para reconocer la heterogeneidad y las condiciones precarias de estas nuevas clases medias, donde un cambio en el mercado laboral puede incluso ponerlas en riesgo de volverse pobres (Barozet y Espinoza 2008). (2017, p. 561)

De esta manera, si bien en esta tesis retengo la consideración del carácter performativo de la clase y las otras categorías de subjetivación, donde el límite es el efecto de luchas valorativas que van constituyendo y reconstituyendo subjetividades normalizadas y patologizadas, la consideración de la clase media y o la clase obrera va siendo explorada a partir de las reglas discursivas que las constituyen en nuestro propio contexto y sobre todo desde la perspectiva de las entrevistadas. Pero, además, a diferencia de las investigaciones aquí citadas, donde la clase alta no ocupa un lugar significativo en los análisis, en nuestro propio contexto la consideración de esta es fundamental respecto al lugar desde donde se produce la investigación y también las políticas. A diferencia del contexto británico, donde la gran mayoría del campo político y académico proviene de la clase media, en nuestro país, estos campos son predominantemente de clase alta o media alta, y por lo tanto las representaciones, valoraciones y patologizaciones que esta posición puede implicar constituye un elemento analítico clave a considerar, tal como desarrollaré en el próximo capítulo.

#### IV. MARCO METODOLÓGICO

En el primer capítulo presenté las principales inquietudes y los antecedentes que dan sentido al problema de investigación de esta tesis. A continuación, describí los objetivos que orientaron el recorrido de investigación realizado. En el capítulo tres, mostré el marco que da sustento conceptual y teórico a esta investigación. Estos tres capítulos iniciales fueron producidos con el objetivo de dar cuenta de los fundamentos de esta investigación de forma coherente y clara. Sin embargo, como en la mayoría de las investigaciones cualitativas, y en particular en aquellas que como se describirá a continuación utilizan una perspectiva metodológica feminista, el contenido de estos tres capítulos corresponden al resultado de un proceso menos lineal que la forma que adquiere en reporte final de las investigaciones (Skeggs, 1996; Schettini y Cortazzo, 2015; Strauss y Corbin, 2002). En este capítulo abordaré las dimensiones metodológicas de esta tesis, y para ello, me parece fundamental reportar desde una perspectiva que ahonde en la dimensión procesual de esta investigación. Tal como señala Letherby:

Pensar metodológicamente implica describir y analizar los métodos utilizados, evaluar de su valor, detallando los dilemas que sus usos causan y la exploración de la relación entre los métodos que utilizamos y cómo los utilizamos, y la producción y presentación de nuestros datos, nuestros 'hallazgos'. Pensar metodológicamente es teorizar sobre cómo comprendemos; se trata de la relación entre el proceso y el producto de la investigación. (2003, p.5)

Para lo anterior, este capítulo está dividido en dos grandes apartados. En el primero describo el diseño del estudio: la perspectiva metodológica adoptada, las mujeres que fueron entrevistadas, los instrumentos utilizados, y la forma de análisis producida. En el segundo, ofrezco una breve reflexión respecto a dimensiones y problemáticas metodológicas fundamentalmente en torno a las subjetividades y reflexividad de quien investiga y la consideración de las experiencias emocionales que acompañaron el proceso de realización de esta investigación.

## IV.1. Descripción del estudio

### IV.1.1. Perspectiva

Considerando tanto la naturaleza de los objetivos de esta investigación, como la escasez de estudios realizados en nuestro contexto en direcciones similares, propuse para esta tesis un diseño cualitativo exploratorio que adoptó como enfoque inicial de referencia la *Teoría Fundamentada* (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002). Tal como Strauss y Corbin señalan:

La Teoría Fundamentada es una metodología general para desarrollar teoría que está fundamentada en una recogida y análisis sistemáticos de datos. La teoría se desarrolla durante la investigación, y esto se realiza a través de una continua interpelación entre el análisis y la recogida de datos. (En: Rodríguez, Gil y García, 1999, p.24)

Esta teoría, además de ser consistente con una aproximación exploratoria, es especialmente adecuada para las investigaciones que implican cuestiones de proceso y experiencias a lo largo del tiempo (Rodríguez et al., 1999). Así, esta perspectiva me permitió trabajar el material empírico sobre las transiciones como una realidad dinámica y múltiple, donde el proceso de la investigación combinó recursivamente la producción y análisis de los datos empíricos con la revisión sistemática de bibliografía y referentes teóricos.

Producto de este mismo proceso recursivo y la necesidad de encontrar referentes conceptuales y analíticos que dieran cuenta de una comprensión más compleja de las subjetividades y en particular de aquellas que atañen al género, en este estudio fui adoptando paulatinamente una perspectiva metodológica feminista. Las reflexiones producidas por el feminismo, tal como aquellas que desarrollé en el capítulo teórico, han sido acompañadas por la producción de un rico corpus de crítica a las epistemologías, marcos metodológicos y usos de métodos en los estudios tradicionales, donde uno de los focos principales ha estado puesto en la denuncia del sexismo y androcentrismo implícitos en la investigación académica y la creación de alternativas que den un espacio a la consideración de las perspectivas y experiencias de los grupos no dominantes. Trabajos emblemáticos en esta dirección han sido por ejemplo los realizados por Harding (1978), Oakley (1990), Riley (1988) y Scott, (1996).

Sin embargo, tal como señala Letherby (2003), la perspectiva feminista no constituye un proyecto necesariamente unívoco frente a la investigación o la explicación de las razones de la desigualdad sexual y de género, así como tampoco frente a las formas de superarlas. No obstante, independiente de las posturas teóricas y epistemológicas en particular:

La característica más distintiva de la investigación feminista ha sido su naturaleza abiertamente política y el compromiso del feminismo con el cambio material y social que ha desempeñado un papel importante en minar las fronteras académicas tradicionales entre lo personal y lo político. (Kemp and Squires, 1997 en Letherby, 2003, p.4).

Dentro de la variedad de investigaciones que adoptan una sensibilidad feminista, la investigación cualitativa ha tendido a ser el medio predominante de producción, en la medida en que puede proporcionar un espacio de legitimidad para las voces de distintos sujetos. Sin embargo, el uso específico de la Teoría Fundamentada y su compatibilidad con algunos de los supuestos a la base del feminismo han sido fruto de discusión. Tal como Letherby (2003) explica, si bien el carácter inductivo y énfasis en la producción de teorías contextualizadas, propios de esta teoría, parecieron en un comienzo atractivos para la investigación feminista, estos mismos supuestos se mostraron rápidamente problemáticos desde un punto de vista epistemológico. La Teoría Fundamentada hace suyo el paradigma constructivista<sup>20</sup> (Guba y Lincoln, 2002), el cual hereda de la filosofía fenomenológica “la voluntad de poner entre paréntesis las nociones preexistentes relativas a un fenómeno para dejarlo hablar por sí mismo.” (Raymond, 2005, p.218). En cambio, tal como Kelly, Burton y Regan señalan “Como feministas no podemos argumentar que la teoría emerge de la investigación, ya que partimos de una perspectiva teórica que toma el género como un organizador fundamental de la vida” (1994, p.156).

Tal como describí en el capítulo tres, los supuestos ontológicos y epistemológicos que subyacen a esta tesis y su consideración del feminismo son extraídos de las conceptualizaciones ofrecidas por Foucault y Butler. Ambos cuerpos conceptuales, este último y la Teoría Fundamentada, aun cuando se encuentran en dimensiones, como por ejemplo problematizar la autoridad de quien ocupa el lugar de investigador, o reaccionar al denominado ‘realismo ingenuo’; atribuyen también naturalezas distintas al conocimiento y los alcances y limitaciones de este. Desde una perspectiva que asume la

---

<sup>20</sup> Es importante señalar, que la relación entre el paradigma constructivista y la teoría Fundamentada ha sido fruto de debate. Para una reseña de esta discusión ver Raymond (2005).

naturaleza discursiva de la realidad, siempre se está ya en relaciones de saber/poder. Nuestros cuerpos, emociones, fantasías corresponden a subjetividades específicas que dan cualidades y contorno a nuestras inquietudes como investigadoras e investigadores y a las investigaciones que desarrollamos.

Por lo anterior, la Teoría Fundamentada me ofreció un set de herramientas de análisis del material empírico, así como también orientaciones iniciales al proceso de investigación, pero no constituye la fuente de supuestos ontológicos y epistemológicos que subyacen a esta investigación. Estos, en cambio, además de haber sido extraídos de los conceptos propuestos por Foucault y Butler para pensar al sujeto, responden a las reflexiones metodológicas desarrolladas por parte del feminismo para considerar la naturaleza discursiva de las subjetividades. En este sentido, gran parte del proceso metodológico ha sido precisamente el ejercicio de producir prácticas de investigación que asuman las provocaciones propuestas por estas autoras. Más adelante, en el próximo apartado, desarrollo cuáles son algunas de estas provocaciones y las maneras en que esta tesis las ha hecho propias.

#### IV.1.2. Las participantes

En esta investigación participaron ocho mujeres que previamente lo habían hecho en el estudio longitudinal realizado por Sepúlveda y Valdebenito en los proyectos “Expectativas, proyectos educativo-laborales y trayectorias post-egreso de jóvenes estudiantes secundarios: Un Estudio en la Región Metropolitana” y su prolongación a través del proyecto “Modelos de trayectorias y desenlace educativo-laboral de jóvenes; Un estudio longitudinal en la Región Metropolitana”<sup>21</sup>. Este estudio, citado ya en los antecedentes, consideró el seguimiento a través de encuestas anuales entre los años 2011 y 2016 a una cohorte de jóvenes de la Región Metropolitana, estudiantes de cuarto medio durante el primer año de la encuesta. Los datos producidos por este estudio más amplio me permitieron tener información previa sobre las entrevistadas al comienzo del trabajo de campo de la tesis: nivel educativo y actividad laboral de sus padres y madres, percepción respecto a su situación económica familiar, maternidad, percepción sobre la incidencia y apoyo de sus familias, valoración de la educación y su centro de estudios,

---

<sup>21</sup> Esta investigación doctoral participó del segundo proyecto que corresponde al Fondecyt (N° 1110544) bajo la figura de tesista.

deseos, fantasías y limitaciones sobre el futuro educacional y laboral. Además, los datos de seguimiento me permitieron conocer sus trayectorias previas al inicio de mi investigación (actividad principal y actividad secundaria en cada semestre).

Para la selección de las participantes, además del sexo, consideré como criterios de selección transversal, que todas ellas hubiesen estudiado en un establecimiento EMTP y que estuvieran cursando alguna carrera en la ES al comienzo del trabajo de campo. Conjuntamente, incluí como criterio adicional la condición de maternidad, considerando los antecedentes teóricos respecto a transiciones y género expuestos en el tercer capítulo. Así, la mitad del grupo había sido ya madre al momento del primer contacto de esta investigación, y las otras cuatro no. Por último, pese a que no fue un criterio de selección, todas las entrevistadas comparten que, adicionalmente a sus estudios, durante el proceso de trabajo de campo se encontraban realizando algún tipo de trabajo remunerado.

Vanesa, Ruth, Margarita y Ana, fueron los nombres que asigné a las participantes que tenían hijos; Carolina, Denise, Ximena y Beatriz son en cambio los nombres utilizados para quienes no los tenían durante la investigación.

Me parece importante enfatizar sobre el hecho de que estas mujeres participaron de esta investigación compartiendo en cada uno de los encuentros relatos e impresiones sobre su vida y la realidad social; pero no son ellas mismas el objeto de investigación de este estudio. El objeto central de este estudio son sus experiencias de transición desde su consideración como subjetividades, que pueden ser extraídas de aquello que circula en la situación específica de una entrevista conmigo, donde la situación de la entrevista, como desarrollaré más adelante, constituye un contexto extraordinario en la trama más amplia de relaciones sociales. No obstante, en el anexo 2 presento una breve síntesis con información relevante de cada una de las entrevistadas, esto, sobre todo para poder facilitar la fluidez de la lectura en los capítulos de análisis y resultados.

#### IV.1.3. Producción de datos

Con el objetivo de conseguir una comprensión honda y compleja de los procesos de transición de las mujeres que participaron en este estudio, opté que los datos fueran producidos a través de entrevistas en profundidad. Como se sabe, la entrevista en profundidad constituye uno de los dispositivos de investigación centrales del enfoque de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), así como también de los estudios

feministas (Letherby, 2003), permitiendo la consideración de la perspectiva de los sujetos respecto a su propia experiencia y comprensión de la realidad (Kvale, 2011).

De esta manera, debido al carácter exploratorio de esta investigación y la naturaleza compleja del objeto de estudio, el trabajo de campo consistió en la realización de tres rondas consecutivas de entrevistas en profundidad de una duración que se extendió entre una y dos horas. La primera ronda se ejecutó durante el primer semestre del año 2016; la segunda, durante el segundo semestre del mismo año, y la última durante el primer semestre del año 2017. Las entrevistas de las tres rondas fueron abiertas y no estructuradas. La primera ronda comenzó con la pregunta *¿cómo llegaste a estudiar a un liceo técnico-profesional?*, y las dos rondas siguientes comenzaron con la pregunta: *¿Me podrías contar qué ha pasado desde la última vez que nos vimos?*

Las entrevistas las realicé de forma flexible y tratando de producir una conversación lo más cómoda posible (Krause, 1995). Todas las entrevistas fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas. Además, utilicé un diario de campo en el cual escribí breves anotaciones luego de cada encuentro. Este diario tenía como fin poder registrar impresiones, sensaciones, gestos o elementos que percibí y/o sentí durante los encuentros, bajo el entendimiento de que aquello que no se dice, es tan importante como lo dicho en una investigación (Parr, en Letherby, 2003, p. 109), y, además, para poder tener el registro respecto a mis propias subjetividades al momento de los encuentros.

Antes de comenzar la primera ronda, todas las mujeres entrevistadas firmaron el consentimiento informado aprobado por el Comité de Ética de la Universidad Alberto Hurtado (Anexo 3), en el que se les comunicaba los objetivos del estudio y los mecanismos de confidencialidad, resguardando su participación voluntaria e informada. A las participantes se les entregó, además, una copia del consentimiento y luego, en los encuentros posteriores, antes de comenzar la grabación, recordé estos acuerdos y resguardos con cada una de ellas.

A lo largo del proceso de trabajo de campo, fue imposible volver a contactar a dos de las entrevistadas que participaron en la primera ronda: Ana y Carolina. Sin embargo, dado que el objeto principal de esta investigación son las experiencias en los procesos de transición de mujeres y no las participantes en sí, los datos originado en los encuentros con estas dos entrevistadas fueron de igual forma utilizados como parte del material empírico analizado, pese a no haber participado en las rondas siguientes como sí ocurrió con las otras seis jóvenes.

#### IV.1.4. Análisis

Tal como señalé anteriormente, para el de análisis de las subjetividades, me apoyé en algunos de las herramientas propuestas por la Teoría Fundamentada. Sobre todo al comienzo, pero también en fases posteriores (cuando mis propias codificaciones me inquietaban), utilicé lo que Strauss y Corbin (2002) denominan *análisis microscópico de términos* o *microanálisis*. Tal como los autores lo describen, este tipo de análisis corresponde a una revisión detallada del material empírico, línea por línea, sobre todo necesario al comienzo de un estudio para generar categorías iniciales y relaciones entre ellas (p.64).

Luego de cada ronda realicé una codificación abierta, la cual corresponde al “proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (Strauss y Corbin, 2002, p. 110). Tal como señala Strauss (1987) este tipo de codificación tiene por objetivo abrirse a la indagación:

Cualquier interpretación en esta fase pertenece al campo de la improvisación. El investigador aprende a permanecer «abierto» a cualquier idea que se pueda originar de los datos. En este sentido, la codificación descansa tanto en los datos en bruto como en la experiencia, incluido el conocimiento de la literatura especializada sobre la cuestión. (en: Carrero, Soriano y Trinidad, 2012, p.47)

A partir de la segunda ronda comencé a producir también codificación axial, primero una versión preliminar que se fue transformando a lo largo del proceso y luego de finalizar el trabajo de campo, una versión definitiva que da forma a los capítulos de resultados (V, VI y VII).

Como Strauss y Corbin describen:

El propósito de la codificación axial es comenzar el proceso de reagrupar los datos que se fracturaron durante la codificación abierta. En la codificación axial, las categorías se relacionan con sus subcategorías para formar unas explicaciones más precisas y completas sobre los fenómenos. (2002, p. 135)

Así mismo, gran parte del proceso de codificación estuvo orientado por el uso de la comparación constante: Este método de análisis consiste en que: “el investigador codifica y analiza los datos de forma simultánea para desarrollar conceptos. Su aplicación supone contrastación de las categorías, propiedades e hipótesis que surgen a lo largo de un estudio en sucesivos marcos o contextos.” (Rodríguez et al. 1999, p.25). El uso de comparaciones de ‘voltereta’ y ‘sistémicas’ (Strauss y Corbin, 2002), así como también

los objetivos de investigación, fueron orientando y redefiniendo el curso de desarrollo analítico de esta tesis.

Tal como señalé al comienzo de este capítulo, la Teoría Fundamentada me proporcionó herramientas para desarrollar el análisis, pero no los supuestos subyacentes. Así, estos métodos no estuvieron orientados, por ejemplo, por el ánimo de descubrir propiedades o categorías, así como tampoco por la pretensión de suspender mi propio juicio o experiencias previas, sino más bien por una actitud inquieta ante ellas, tratando, como desarrollaré más adelante, de hacer un uso crítico de estas.

Dado los supuestos teóricos y metodológicos que subyacen a esta investigación, puede parecer extraño que para una dimensión tan sustancial como son los métodos de análisis, haya optado por las herramientas propuestas por la Teoría Fundamentada, y no el Análisis Foucaultiano del Discurso (Angermuller, Maingueneau, y Wodak, 2014; Wodak y Meyer, 2003). A continuación, quiero explicar, por qué en esta tesis no asumí esta forma de trabajo analítico.

Tal como desarrollé muy brevemente en el capítulo teórico, Foucault ofrece una conceptualización tremendamente original de la noción de discurso y sus unidades elementales, los enunciados. En su libro *La Arqueología del Saber* (1970) éste se entrega a la tarea de desarrollar su apuesta metodológica sobre el análisis discursivo, ofreciéndonos el detalle de su método con una abstracción y densidad que solo su registro quasi-literario hace superable. Aquí Foucault se acerca a su propio concepto de enunciado, como unidad elemental de cualquier discurso, para distinguirlo insistentemente tanto de las unidades gramaticales (la palabra, la frase, la proposición) como de los significados que vemos expresados en ellas. De esta manera, tal como desarrollé en el capítulo anterior, un discurso está compuesto por un conjunto de enunciados. Vuelvo sobre esta distinción foucaultiana entre discurso y enunciado, porque al igual que a Deleuze (1987, 2013, 2014) me resulta productiva y rica analíticamente. Un discurso es un *corpus de enunciados*. Y a partir de esta distinción es que creo que un análisis del discurso, en los términos en que Foucault lo propone, necesita otras condiciones previas y definiciones metodológicas que las que en esta tesis desarrollo. No porque sea necesario replicar la magnitud de las tareas foucaultianas, sino porque para realizar su método, debe haber un corpus, y debemos darnos a la tarea de partir los significados para extraer sus enunciados (Deleuze, 2013). Y aunque muchas cosas pueden ser un corpus discursivo, no cualquier cosa puede serlo. En este sentido, las experiencias de las personas no delimitan un corpus, más bien se dan en la circulación y reclamo de

diversos discursos. Así, me parece que la mujer joven en Chile podría constituir un corpus, o las transiciones escuela-trabajo, o la educación EMTP, pero las subjetividades reclamadas en los procesos de transición no delimitan un corpus, sino que establecen una forma de hilvanar una ruta a través de una diversidad de ellos, que dan las condiciones para la formación de esas distintas subjetividades. Por otra parte, en términos de la producción de datos empíricos, esta investigación se restringe a las entrevistas, un análisis discursivo habría implicado ampliar la metodología a la consideración de otro tipo de datos, como documentos, registros en los medios, etc.

Como he tratado de enfatizar, esta tesis corresponde a un proceso, y por lo demás formativo. Muchas de las conceptualizaciones que trabajo en este informe son el efecto de una extensa tarea, donde la comprensión que ofrezco de los enunciados y el discurso corresponde a uno de los desafíos más grandes del marco teórico. Si esa comprensión hubiese sido no el resultado sino el comienzo del camino a recorrer, el análisis del discurso foucaultiano me habría parecido, aunque abrumador, sin lugar a duda, el marco metodológico más atractivo para darme a la tarea de investigar. Pero esto, tal como lo señalé, también habría implicado una reformulación del objetivo fundamental que orienta esta tesis y como dije ya, una reformulación de la metodología. En cambio, mi propia comprensión de parte del trabajo de Foucault constituye el supuesto ontológico y epistemológico de esta tesis, y aunque no constituye mi metodología de análisis, en esta sí intento mantener las premisas teóricas foucaultianas, resguardando la consistencia del proceso.

Recientemente Stephen Ball (2012) ha articulado una profunda crítica respecto al uso del análisis discursivo foucaultiano dentro del campo de la investigación educativa. Una de las consideraciones que realiza Ball, es precisamente que aquello que se pretende como análisis discursivo en gran parte de las investigaciones educativas que toman a Foucault, termina siendo muchas veces la superficie de significados comunicados en el lenguaje. Con el objetivo de no banalizar las nociones foucaultianas he privilegiado hacer un uso más tímido de su noción de discurso. Y en este sentido en muchos casos mi análisis precisamente se centra en los significados, y no en el discurso como tal. Lo que sí retengo, y es parte fundamental de mi análisis, es la posibilidad de extraer unidades discursivas, enunciados, que me parece que son extraíbles, pero no para luego proponer un corpus discursivo, sino tal como señalé en el capítulo anterior, con el objetivo de poder identificar aquellas reglas enunciativas que establecen regularidades dentro de las experiencias de

transición y que van constituyendo campos de lo posible frente a lo que cada entrevistada puede hacer, pensar y decir sobre su trayectoria educativo-laboral.

Sin duda, el análisis de los significados a la luz de unidades discursivas tiene un aporte, que por lo demás es el tipo de aporte que creo que en gran parte esta tesis puede dar. En este caso desarrollar una comprensión más profunda de las subjetividades de las mujeres jóvenes en nuestro país, y en particular las de quienes egresan de la EMTP. Pero no es igual al aporte de un trabajo que toma como suyo el método ofrecido por Foucault, en la medida en que no informa sobre todo el corpus de condiciones de producción de estas u otras formas de objetivación. Desde mi perspectiva, si no mantenemos ese aporte singular, si no lo consideramos con precisión, entonces, tal como Deleuze (2013) insiste, estamos reduciendo la originalidad del trabajo de Foucault.

En el apartado que sigue a continuación, profundizo algunas de las formas en que la filosofía de Foucault informó parte del proceso metodológico de esta tesis.

## **V.2. Consideraciones metodológicas**

### V.2.1. Poder saber

Tal como Stephanie Lawler subraya, la relación entre poder, verdad y conocimiento tiende a encarnar un antagonismo en el sentido común, donde el poder como fuerza prohibitiva nos aleja de lo verdadero; y el conocimiento, por el contrario, se configura como la posibilidad de liberarnos de aquello que el poder nos niega y ver a través de él, por medio del uso de la razón y la reflexividad (2000, p.21). El trabajo de Foucault en cambio nos invita a recorrer esta relación en un sentido completamente distinto:

Quizás haya que renunciar también a toda una tradición que deja imaginar que no puede existir un saber sino allí donde se hallan suspendidas las relaciones de poder, y que el saber no puede desarrollarse sino al margen de sus conminaciones, de sus exigencias y de sus intereses. Quizás haya que renunciar a creer que el poder vuelve loco, y que, en cambio, la renunciación al poder es una de las condiciones con las cuales se puede llegar a sabio. Hay que admitir más bien que el poder produce saber (y no simplemente favoreciéndolo porque lo sirva o aplicándolo porque sea útil); que poder y saber se implican directamente el uno al otro; que no existe relación de poder sin constitución correlativa de un campo de saber, ni de saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo unas relaciones de poder. (Foucault, 2002, p.34)

Esta implicancia establecida por Foucault, donde saber y poder se constituyen como condiciones necesarias de uno en el otro, supone desafíos metodológicos importantes para una investigación que busca, precisamente, producir un determinado conocimiento.

Tal como adelanté en el marco teórico, la noción foucaultiana de saber no corresponde directamente a la de conocimiento, aun cuando este es un modo de saber. El campo del saber es el campo de las formas, de cualquier forma inteligible. El conocimiento en cambio, si bien *es* saber, no es *cualquier* saber. El conocimiento está vinculado a saberes que atraviesan umbrales de epistemologización, cientificidad, y formalización para encarnar formulaciones que en determinadas formaciones históricas le otorgan el estatus de conocimiento científico (Deleuze, 2013; Foucault, 1970).

La naturaleza histórica del conocimiento es un supuesto reconocido por una parte importante de las ciencias sociales, y las particularidades del trabajo de Foucault, en este sentido, lleva décadas informando muchas de las investigaciones. Sin embargo, no es menos real que el deseo de una verdad a descubrir sigue circulando con fuerza iterativa. Aceptar la invitación de Foucault, y conducir una investigación que explore sus posibles implicancias en el espacio de prácticas sociales concretas, ha implicado para esta tesis, un ejercicio sistemático de negociación con este deseo y el modo en que he ido formando una cierta manera de entender las experiencias de investigación. Comprender una realidad social, ha comprometido explorar las formas en que el uso de los métodos en relación con lo verdadero/ razonable /legítimo /válido da cuenta de los dominios posibles del conocimiento, es decir, cuáles son las reglas que permiten a las investigaciones traspasar los umbrales de cientificidad a través de modos específicos de relaciones de poder/saber. Qué es lo que se puede decir en un contexto científico, y qué es lo que no se puede. Cómo se puede decir y cómo no se puede decir. Cuáles son las condiciones de esa legitimidad y qué es lo que se excluye. Así como cuáles son las fórmulas, las *estrategias*, que permiten negociar esos límites, cuando lo que se siente importante, no encuentra una forma adecuada en las reglas del campo científico.

Las investigaciones feministas han realizado un aporte significativo en la dirección de afirmar la relación poder/saber y proponer alternativas que den uso metodológico (y político) a esta. Tal como Lawler señala, las relaciones de poder que circulan en y a través de las y los sujetos que forman parte del proceso de cualquier trabajo empírico, constituyen el corazón de la mayoría de las reflexiones feministas sobre cuestiones metodológicas (2000, p.6). En esta línea, y sobre todo para aquellas investigaciones que adoptan el método de entrevistas, la reflexión propuesta por Ann

Oakley fue especialmente importante. Oakley (1990) criticó la masculinidad subyacente a los modelos de entrevista tradicionales, donde el objetivo buscado por el encuentro es la producción de datos en condiciones lo más neutras posible (el entrevistador debe ser cálido, pero no *demasiado* amistoso, el entrevistador debe evitar compartir juicios y opiniones, se debe prevenir el sesgo, etc.). Cuestiones como las características sociales y personales de quien entrevista, los sentimientos de quien está siendo entrevistado al ser entrevistado y hacia el entrevistador, los sentimientos del entrevistador hacia el entrevistado, la calidad de la interacción entre ambos o la extensión del encuentro entrevistado-entrevistador dentro de relaciones sociales más amplias, quedan marginadas del reporte y la consideración de conocimiento producido (Oakley, 1990, p.31). Así, desde la perspectiva de Oakley:

El paradigma de la entrevista “apropiada” apela a valores como la objetividad, el desapego, la jerarquía y la “ciencia” como una actividad cultural importante que tiene prioridad sobre las preocupaciones individuales de las personas. Así, los errores de las malas entrevistas abarcan la subjetividad, el involucramiento, la "ficción" de la igualdad y una preocupación indebida por las formas en que las personas no son estadísticamente comparables. (Oakley, 1990, p.38).

De acuerdo a Oakley esta dicotomía reproduciría la representación de los estereotipos de género tradicionales donde las mujeres somos producidas desde el campo de la emocionalidad y los hombres en el lugar de la razón. En cambio, Oakley propone que cuando una entrevistadora feminista entrevista a una mujer, (1) el uso de las prácticas prescriptivas de la metodología tradicional es moralmente indefendible; (2) implica contradicciones irreconciliables con el sentido de la entrevista misma, conocer las experiencias de las mujeres; (3) este sentido es mejor alcanzado cuando la relación entre quien es entrevistada y quien entrevista no es jerárquica y, esta última, está dispuesta a compartir amistosamente su propia identidad personal en la relación (1990, p.41).

Si bien, en esta tesis comparto la imposibilidad (e indeseabilidad) de la neutralidad de quien investiga, así como los dos primeros argumentos de Oakley, el tercero me parece más problemático y durante el proceso de investigación asumí una posición distinta. Me parece que comunicar la propia experiencia o que se produzca una relación amistosa, es perfectamente posible, pero no constituyen condiciones para que una entrevista sea rica analítica y políticamente. Tal como Lawler señala:

El argumento de Oakley presupone que a la mujer que está siendo entrevistada quiere saber de la vida de la entrevistadora, o que *quiere* ser ‘amiga’ de ella. Pero una situación de entrevista puede ser una rara oportunidad para que las mujeres

hablen largamente de sí mismas y de sus preocupaciones y el intercambio por parte de la entrevistadora de sus pensamientos / experiencias / sentimientos puede, por lo tanto, ser experimentado como intrusivo. Además no hay una razón *a priori* para que las mujeres vayan a querer ser amigas de una investigadora feminista. El género compartido no conduce necesariamente a la amistad en ningún otro escenario, después de todo. (Lawler, 2000, p.7)

En este sentido, las entrevistas las realicé tratando de cooperar en que fueran lo más cómodas posibles, traté de ser cuidadosa, sensible y respetuosa con mis entrevistadas, pero no intencioné un vínculo de amistad. Con algunas de las entrevistadas, el registro fue más alegre y cómplice, en otros casos, como desarrollo más adelante, todo lo contrario. Cada vez que alguna de ellas me preguntó algo sobre mi vida, les respondí honestamente; sin embargo, también durante las entrevistas encarné afirmaciones o complicidades ante cuestiones que en realidad no compartía. En algunos casos, producto del mismo imperativo de neutralidad que Oakley y yo misma critico, tratando de no intervenir en lo que las entrevistadas estaban compartiendo conmigo. En otros casos, también simulé aprobación o complicidad para no alejar a las entrevistadas del proceso. En este sentido, también las entrevistadas pueden decidir no responder una pregunta, o retirarse de la investigación, tal como dos mujeres de la primera ronda lo hicieron, y esa posibilidad me producía temor y asiedad. Pero además, y sobre todo, tal como lo observa Frankenberg:

En general existe un desequilibrio de poder entre un investigador y los sujetos de investigación en el sentido de que el investigador establece la agenda y edita el material, lo analiza, lo publica y, por lo tanto, toma crédito y responsabilidad por el resultado global. (Frankenberg, 1993, en Lawler, 2000)

Por supuesto, hay otras metodologías, más participativas, donde quienes son entrevistados al mismo tiempo forman parte del análisis. Sin embargo esto, si bien cambia las condiciones del proceso de investigación, difuminando el límite tradicional entre las posiciones de entrevistador/entrevistado, no necesariamente las vuelve no problemáticas ante los desafíos de la investigación feminista (Yost y Chmielewski, 2013).

La situación de entrevista, es específica y en muchos casos produce un encuentro poco común entre personas. En el caso de esta investigación, las entrevistas permiten una relación que precisamente en el contexto de relaciones sociales más amplias es tremendamente extra-ordinaria. Vanesa, por ejemplo, trabaja como cajera en un banco. Yo voy al banco. Ruth trabaja cuidando niños en una casa. Yo fui cuidada por mujeres

jóvenes como Ruth en mi infancia, y ahora viene dos tardes a la semana a mi casa una mujer a cuidar a mi hijo. Ximena trabajó durante un tiempo atendiendo en una tienda de un mall del sector oriente de Santiago. Yo he ido a ese mall, y a esa tienda, a comprar ropa. Y así. Las entrevistadas y yo, podemos encontrarnos en nuestra vidas, en la calle, el metro, la micro, pero en general, relacionarnos se da en contextos de servicios. Por el entorno del que provengo, en el cual ahondaré más adelante, mis propias subjetividades y los lugares institucionales por lo que mi trayectoria ha circulado, se hace tremendamente improbable tener una relación, por ejemplo de amistad, con mujeres que ocupan posiciones sociales similares a las de mis entrevistadas. No indeseables, pero improbables. Y a ellas, tal como conversamos con varias después de la última entrevista, les ocurre algo parecido conmigo.

La entrevista nos ubica en una relación medida por deseos distintos y donde cada una encarna subjetividades comunes a los encuentros que podrían producirse ‘afuera’, pero también distintas y específicas al contexto delimitado de una entrevista, estableciéndose espacios comunes y también distancias:

*M.J.: Así como yo te preguntaba a tí en que clase social te ubicabas en la infancia y en qué clase social te ubicaba ahora ¿En qué clase social me ubicas a mí en mi infancia?*

*R: No sé, yo creo que eres de clase social alta.*

*M.J.: ¿Y ahora?*

*R: Sí, también.*

*M.J.: ¿Que hay en mí, en el fondo que es lo que a ti te da la sensación de que yo nací en una clase social alta?*

*R: Por la forma de expresarse. A las palabras que ocupa y al manejarse con tanto con las manos y expresión. La forma de vestir igual a veces puede que haya una diferencia (silencio).*

*M.J: Ahora, pensando en eso, pensando que cuanto tú me miras de alguna manera, se hace una imagen de la clase social ¿Eso, de qué manera afecta nuestras conversaciones?*

*R: Quizás la forma de conversar, no sé, porque uno con una amiga es diferente a como alguien de otra clase social, como que uno se incomoda, no sé, es algo como raro, perdón.*

*M.J: No, pero eso a mí me parece súper interesante.*

*R: Quizás no saber qué temas tocar porque somos de clases diferentes, ustedes tienen una vida diferente a la de nosotros; entonces eso yo creo que eso es lo que más a uno le incomodaría, no saber qué temas tocar.*

*M.J.: ¿O sea por ejemplo te refieres a tocar un tema y que me incomode?*

*R: Que incomode a la otra persona, sí.*

*M.J.: ¿Qué cosas tú te imaginas que me podrían incomodar por mi clase social?*

*R: El tema de la plata, el tema de la vestimenta o del habla, algo así.*

*M.J.: ¿Y hay temas o cosas que yo haya dicho que a ti te hayan incomodado y creas que pueda tener que ver con eso?*

*R: Igual ha hecho preguntas que no entiendo como poder responder. No saber a qué punto se refiere.*

*M.J.: ¿se te ocurre algún ejemplo?*

*R: no sé...*

*M.J: si tú piensas en este mismo proceso de entrevistarte, si lo hubiese hecho alguien que tu consideres que es de tu misma clase social ¿Qué cosas habrían sido distinta?*

*R: No sé.*

*M.J.: ¿Te hubieses sentido más cómoda?*

*R: Quizás sí, no sé, es que depende la persona en verdad, porque si me ponen a una persona que me desagrada de presencia hubiese sido mucho más incómodo siendo de mi clase social igual.*

*M.J.: ¿Y si te hubiese hecho esta entrevista un hombre?*

*A: No. No hubiese aceptado.*

*M.J: ¿no hubieses ni aceptado? (risas)*

*Tú sabes que yo soy mamá ¿Eso también afecta de alguna manera? ¿tú crees que tiene algún efecto en nuestras conversaciones?*

*A: Sí porque lo que yo le digo a veces de mi hijo yo sé que a usted también le ha pasado, es como que ya sabe de lo que hablo.*

*(Ruth, tercera ronda)*

En las entrevistas la clase, el género, la maternidad, la edad, circulan, a través de prácticas específicas que van constelando un encuentro entre personas en condiciones particulares. Las entrevistadas (y yo) se mueven de manera distinta a través de estas circulaciones. A Ruth mi clase la incomoda y distancia a ratos. Pero al mismo tiempo, para Ruth mi género y mi maternidad traza un espacio compartido entre ambas. Otras entrevistadas pusieron el tema de la clase ellas mismas, antes de que yo lo tocara durante la última ronda. Vanesa por ejemplo, siempre me habló en un tono explicativo, como quien le expone a un extranjero, siempre alegre también. Para nuestro segundo encuentro, Vanesa me citó en su departamento, cuando llegué, estaba su pareja y suegra, y mientras Vanesa acostaba a Carolina, su hija menor, conversé brevemente con ambos. Cuando se fueron, apenas cerraron la puerta, Vanesa me dijo a carcajadas, que estaba escuchando desde la pieza de al lado cómo su suegra me hablaba, que había usado un tono 'raro' porque yo, una 'cuica-cuica' estaba ahí, porque su suegra era, en cambio, 'tirá a cuica'. La suegra y su pareja se habían quedado para verme. Me confesó también, con risas, que había estado ordenando por mi visita, que quería que la casa estuviera linda.

Ruth me trata de *usted*, a diferencia de Vanesa, al igual que otras entrevistadas, me trató de *tú* desde el comienzo, y así también, otras entrevistadas transitaban entre el *tú* y el *usted*. Más cómodas, menos cómodas, la entrevista la considero un dispositivo de investigación, que debe ser analizado como tal, donde como dije en el apartado anterior, el objeto de estudio son las experiencias que pueden ser extraídas de aquello que circula (en lo que se ve y se habla) en esa situación específica que constituye un contexto extraordinario en la trama más amplia de relaciones sociales. En este sentido, ni en las entrevistas, ni en la investigación en general, tengo la pretensión de escapar al poder y sus producciones (aun cuando ese deseo interviene y se expresa), sino justamente considerarlo como una dimensión medular de toda investigación y el saber que busca producir: “El producto no puede separarse de los medios de su producción (Olsen, 1980) y las feministas no sólo lo reconocen, sino que celebran.” (Letherby, 2003, p. 6)

#### IV.2.2. Las subjetividades de quien investiga

La mayor parte del trabajo académico que leemos es el producto final de un proceso largo, pero raramente tenemos una comprensión de este proceso. Las representaciones del conocimiento como producto final enmascaran las condiciones de su producción. (...) Si hemos hecho investigación, todos sabemos que es un proceso difícil, desordenado, agotador, emocional, sin embargo, gratificante; sabemos todo acerca de los elementos involucrados, pero ¿cómo es que nadie más puede llegar a conocerlos? Todo lo que suelen ver es el producto limpio, crujiente, cuidadosamente terminado. Los intelectuales pueden sobresalir en describir las suposiciones implícitas de otras personas, pero son tan implícitos como cualquier otro cuando se trata de los propios.  
(Skeggs, 1996, p. 1-2)

En el capítulo tres, describí los marcos conceptuales que definen el campo de la subjetividad en que esta tesis se desarrolla, tal como he ido sugiriendo en este capítulo, esto no vale solo para las sujetas investigadas, también corre para quien conduce la investigación. El proceso de investigación no constituye un oasis dentro las prácticas cotidianas donde los y las investigadoras puedan desvestir sus subjetividades. Por el contrario, las investigaciones son también prácticas sociales que se desarrollan en contextos específicos (comunidades científicas, campos disciplinares, universidades, academias, etc.), donde circulan muchas de las subjetividades producidas en esos contextos, pero además, aquellas que han producido al investigador o investigadora

‘afuera’. Tal como Foucault señala, afirmar la mutua imbricación de las relaciones de poder y formas del saber, inevitablemente establece también un lugar problemático para quien investiga:

Estas relaciones de "poder-saber" no se pueden analizar a partir de un sujeto de conocimiento que sería libre o no en relación con el sistema del poder; sino que hay que considerar, por lo contrario, que el sujeto que conoce, los objetos que conoce y las modalidades de conocimiento son otros tantos efectos de esas implicaciones fundamentales del poder-saber y de sus transformaciones históricas. (Foucault, 2002, pp.34)

Desde esta mirada, devenimos investigadores e investigadoras concretas en contextos situados (el nuestro y el de quienes investigamos) a través de las reglas de producción académica donde nos formamos y desenvolvemos, y en la negociación e intersección de estas con muchas otras de nuestras subjetividades. En este sentido, trabajar desde la afirmación de esta perspectiva ha significado asumir también el ejercicio sistemático de considerar mis propias subjetividades, pero sobre todo hacer un *uso* crítico de mis posiciones de clase (alta), género (femenino) y edad (joven-adulta), así como también de mis propias experiencias de transición hacia la adultez y la maternidad.

En esta tesis he decidido traducir en algunos instantes del texto momentos específicos, en que volver sobre algunas de mis propias subjetividades y condiciones de aparición de estas, ha sido una herramienta esencial para la producción de esta investigación. En los estudios cualitativos es común la declaración del uso de la reflexividad y el efecto de las propias subjetividades de las y los investigadores, y aunque bastante menos usual, también el efecto de las afectividades, en el conocimiento que se elabora. Sin embargo, las condiciones y particularidades concretas en las que el proceso de investigación se desarrolla y las formas específicas de estos usos y sus efectos tienden a ocupar un espacio marginal o nulo en la fabricación escrita final. Tal como Lawler señala, no es el hacer trabajo empírico lo significativo, sino los modos en que lo hacemos (2000, p.4).

#### IV.2.3. La reflexividad

En las investigaciones de naturaleza cualitativa, y en particular las feministas, la reflexividad de las y los investigadores se ha consagrado como uno de los instrumentos analíticos más importantes. Sobre todo, en la consideración del efecto de las

subjetividades de quien investiga. Pero el ejercicio de reflexividad no solo constituye una herramienta que resguarda el rigor de una investigación científica (Denzin y Lincoln, 1998; Flick, 2004; Schettini y Cortazzo, 2015), o que establece una forma de transparentar las condiciones de producción de la investigación dotándola de honestidad analítica y política (Letherby, 2003); también constituye una tecnología de subjetivación que responde a un reclamo cultural más amplio, que intensifica la centralidad del sí (self), tanto fuera del campo de la investigación, como también dentro del espacio metodológico. (Giddens, 1991; Rose, 1996).

Que la reflexividad ocupe un lugar central en muchos de los discursos académicos, sobre todo en la investigación cualitativa, no es independiente de los mecanismos de subjetivación de nuestros tiempos, donde justamente la capacidad reflexiva se constituye como uno de los centrales. En este sentido no es que la reflexividad en sí misma nos permita un conocimiento más legítimo o que simplemente constituya “el reconocimiento de que el producto de la investigación refleja inevitablemente parte de los antecedentes, el medio y las predilecciones del investigador.” (Gibbs, 2012, s.p), sino que, además, constituye una tecnología sobre la realidad que es el efecto de formas de saber a partir de relaciones de poder específicas. Con esto no quiero dar a entender que la reflexividad sea una herramienta analítica a la que haya que renunciar. Tal como señalé al comienzo de este apartado, el conocimiento no se opone al poder. Por el contrario, es justamente el poder el que le permite adquirir al conocimiento su forma y legitimidad científica. Lo que quiero enfatizar aquí, es que contrario a la idea de que la reflexividad nos acerca a un conocimiento más verdadero o incluso neutral ésta, más bien, da cuenta del modo específico en que ciertos contextos académicos permiten que determinados saberes devengan en formas de conocimiento: los umbrales de cientificidad. A través del rigor, y el uso de nuestra reflexividad, no logramos una verdad mayor, sino saberes que logran atravesar estos umbrales y en algunos casos podemos también remover algunos de sus puntos, participando en la producción de nuevas formas de conocimiento. En parte es, precisamente esto, lo que el feminismo ha contribuido a hacer, cuestionar y remover formas de conocer.

En esta tesis, este ejercicio inquieto del feminismo ha sido fundamental, y cada vez que me ha sido posible, he tratado de ensayar algún gesto en su dirección. No para descubrir una forma sino, por ejemplo, para ver otras formas, otros deseos, que mis propias subjetividades no consideraban pero que, sin embargo, tal como Foucault insiste están ahí, visibles, expresadas. En esta tesis no busco descubrir, o develar, pero si producir

un espacio que bajo la forma de la escritura exprese la posibilidad de considerar las experiencias, subjetivaciones, tiempos y deseos de las participantes de esta investigación, desde una mirada sensible e inquieta, cuidando no patologizarlas, ni victimizarlas, así como tampoco culparlas. Esto implica tomar las formas que permiten atravesar los umbrales de cientificidad, no solo para ofrecer un saber con legitimidad científica, sino porque gran parte de mis subjetividades como investigadora en formación suponen prácticas performativas de algunos de esos mismos discursos científicos. Pero al mismo tiempo implica tratar de que otras fuentes de saber, como las emociones y afectividades (no como objetos de estudios, sino como fuentes de saber), que tienden a ser excluidas de los campos de la ciencia, ocupen un lugar central, tratando de ser rigurosa en señalar cómo es que ofrecen posibilidades de nutrir al conocimiento y también a las políticas que el conocimiento informa.

## V. ANÁLISIS Y RESULTADOS: EXPERIENCIAS EN LA EMTP

En este y los próximos dos capítulos presento los análisis y resultados de esta investigación. Estos capítulos están organizados en torno a cada uno de los dispositivos propuestos en los objetivos para explorar los procesos de transición: EMTP, ES y trabajo. Este ordenamiento responde al supuesto foucaultiano de que cada dispositivo produce líneas de enunciación y formas de subjetivación específicas, aun cuando al mismo tiempo, también se presentan intersecciones, regularidades y tránsitos desde uno hacia el otro.

Es importante señalar, antes de presentar los resultados, que el objetivo de comprender las experiencias de transición educación-trabajo de mujeres egresadas de la EMTP, desde la consideración de las subjetividades y en particular aquellas ancladas en la clase social y el género, supone movilizar el enmarque analítico sobre las trayectorias que podríamos denominar propiamente educativo-laborales de egresadas de la EMTP, ampliando la mirada hacia experiencias como la maternidad, el lugar de hija, la experiencia de subjetivación de la pobreza, etc., que constituyen subjetividades no exclusivas de las mujeres de la EMTP, pero que sin embargo juegan un rol fundamental en la comprensión de sus experiencias.

En el capítulo que desarrollo a continuación, presento el análisis y los resultados sobre las experiencias de transición en relación con el paso de las entrevistadas por la EMTP. En este capítulo, busco relevar algunas claves que, desde mi perspectiva, contribuyen a producir una comprensión más profunda tanto de los procesos de transición de las estudiantes EMTP, como del lugar y funcionamiento de esta modalidad dentro del dispositivo educacional en nuestro país.

El capítulo está dividido en tres apartados. En los dos primeros analizo unidades discursivas predominantes y los mecanismos de subjetivación y subjetividades que estos despliegan. En el primer apartado analizo el enunciado de la EMTP como opción B de nuestro sistema de educación media. Regla discursiva que circula *sobre* la EMTP, pero al mismo tiempo, desde mi perspectiva, primariamente *fuera* de ella misma. En este primer apartado propongo una lectura respecto a algunas formas en que los estudiantes EMTP son subjetivados a partir de una práctica divisoria, donde se formula a la EMTP y sus estudiantes como sujetos *otros* de la EMCH.

En el segundo apartado, analizo discursos que me parece que son extraíbles de las experiencias *dentro* de la EMTP. Con el sentido de proponer una mirada más afirmativa sobre la EMTP y las experiencias de las entrevistadas dentro de ella, analizo el efecto del *aprender haciendo*, como eje fundamental de la valoración y significados que la EMTP adquiere en la mayoría de los relatos. Además, en este segundo apartado abordo las experiencias vinculadas a las especialidades y su relación con la segmentación de género que esta modalidad educacional mantiene.

Finalmente, en el último apartado de conclusiones, presento una breve discusión respecto a la relevancia de considerar los discursos que circulan tanto fuera como dentro de la EMTP para comprender las experiencias de estas mujeres en los procesos de transición educación-trabajo.

## **V.1. Enunciados *sobre* la EMTP y su lugar B en el dispositivo educacional**

### V.1.1. La opción B

#### V.1.1.1. Para los pobres y los más flojitos

En Educación Media Técnico Profesional, 4 de cada 10 jóvenes *elige* un liceo técnico profesional. Esto es especialmente relevante en la Educación Pública (Municipales y Administración Delegada), donde el 56% de los estudiantes *elige* un liceo técnico profesional (Mineduc, portal web Educación Técnico-Profesional, 2015)

Debemos construir una educación media TP que debe ser una *opción válida* para nuestros jóvenes.  
(Cesar Muñoz, Asesor de investigación, Superintendencia de Educación Escolar, 2013)

La educación media técnico profesional es una importante opción vocacional para una gran cantidad de estudiantes y la base fundamental para apoyar la economía y competitividad del país. El desafío es transformarnos (la EMTP) en *una opción real*, de que es una gran opción para los estudiantes.

(Marta Hernández, directora establecimiento EMTP, portal *educarchile*)

Si Chile no puede vivir sin sus técnicos, ¿por qué no les damos el lugar que merecen? Profesionales y técnicos debieran recibir la misma valoración social y económica, sin sufrir una brecha salarial abismante. Esta es la realidad de los países que han logrado que la educación técnica sea *una opción de vida*. Pero en nuestro país hoy la educación técnica *es casi lo que botó la ola*. Sería una señal de desarrollo que la educación técnica se eligiera por vocación, atrayendo

a estudiantes de todos los colegios: públicos, particulares subvencionados y particulares privados.  
(Mirentxu Anaya, Presidenta Ejecutiva de Educación 2020)

Hay una idea errada de que esos jóvenes decidieron libremente estudiar en un liceo TP.  
Muchas veces estudian allí porque *no tuvieron otra opción*.  
(Francisco Javier Gil, Director Cátedra UNESCO-USACH de Inclusión en la ES)<sup>22</sup>

Cuando en un seminario destinado a la educación TP, escuché decir que sabíamos que la EMTP en su estado actual era *la opción B*, la opción para el *más flojito y los pobres*, me pregunté si alguna de mis entrevistadas se sentiría interpretada por esta idea. Me pregunté, también, hasta qué punto la manera en que nos referimos a estas y estos estudiantes, incluso desde la más genuina preocupación, contribuye a sedimentar una formulación patológica de ellas y ellos.

¿Qué decimos cuando damos a entender que en su estado actual la EMTP no es una *opción válida*, no es una *opción de vida* o que no es una *opción real*? ¿De quiénes hablamos cuando decimos que la EMTP es la *opción B*? ¿Para quiénes es la *opción B*? ¿Cuál es entonces la *opción A*? ¿Existe la posibilidad de que algunas y algunos jóvenes y sus entornos, valoren la EMTP por sobre la EMCH, y que no constituya una opción B, sino una opción de vida real, válida y deseada, también en su estado actual? No solo porque tengan la necesidad de trabajar, o porque sus resultados académicos sean bajos, sino porque, por ejemplo, las imágenes que tienen sobre lo que circula en la EMCH les parecen lejanas, problemáticas, incómodas o ajenas, o sencillamente porque sienten que la EMTP es la mejor alternativa educacional. ¿Cómo explicamos, si no, que Ruth quiera que su hijo Christopher estudie en el futuro en un establecimiento EMTP, pese a que ella misma siente que fue formada para el trabajo y que la EMTP limitó sus posibilidades de estudiar en la Universidad? ¿Cómo conciliar el deseo de Ruth con que la EMTP no es una opción de vida real?

Cuando decimos y creemos que es una *opción B* ¿cuáles son las y los sujetos posibles que podemos extraer de eso? ¿Qué formas específicas de subjetivación hacemos circular?

Comienzo este capítulo en la *opción B*, porque creo ver en esa formulación un enunciado que forma parte medular del corpus discursivo actual sobre la educación en nuestro país. Por supuesto, con esto no digo que sea literalmente la frase ‘opción B’ el

---

<sup>22</sup> El destacado en cursiva es mío.

enunciado; tal como señalé en el marco teórico los enunciados hay que extraerlos y están, como establece Foucault, en el límite del lenguaje. Simplemente tomo esta frase para poder nombrar esta unidad discursiva que establece un tipo de regularidad dentro de nuestro dispositivo educacional, imputando reglas de inteligibilidad y significado a la EMTP como modalidad educacional y a quienes desarrollan sus trayectorias dentro de ella.

Me gustaría proponer aquí que, en esta forma de aproximarnos a la EMTP, para quienes no formamos parte de ella, circula más nuestra propia mirada de clase y reglas discursivas para entender dicha modalidad de estudios, que las experiencias y valoraciones de las personas que de hecho estudian en ella. Mal que mal, tal como señalé en los antecedentes, muy pocas veces les hemos preguntado a ellas y ellos qué piensan de su experiencia educativa. No quiero hacer una apología del sistema de EMTP, ni menos desconocer las profundas desigualdades que lo recorren, pero sí me gustaría comenzar este capítulo dando cuenta de que la manera en que muchas veces abordamos esta modalidad, y sobre todo a quienes son formados dentro de ella, es insuficiente ante la complejidad y diversidad de experiencias y valoraciones presentes en esas trayectorias. Y que una porción de lo que decimos *sobre* la EMTP está circunscrito a producirla como *modalidad-otra*. Como una modalidad que padece de una falta educativa en comparación con la modalidad CH, la que incluso, pese a las limitaciones que reconocemos también en ella, por defecto nos parece más *normal* y *deseable*.

Tal como adelanté en el capítulo metodológico, uno de los desafíos más difíciles de este proceso de investigación ha sido desnaturalizar, visibilizar y problematizar una serie de mis propias reglas discursivas respecto a la experiencia de estas mujeres. Una de ellas me hacía asumir justamente que quienes estudiaban en la EMTP, lo hacían sobre todo porque no les quedaba otra, dando por hecho que la entrada a una modalidad se da en el registro de la elección (aun cuando se esté obligado a escoger lo menos deseable) y que la alternativa A, el CH, que por lo demás había sido la mía, era por defecto deseable.

#### V.1.1.2. No fue opción (B)

Ninguna de las entrevistadas de esta investigación explica que estudió en la EMTP porque fuera su opción B, al mismo tiempo en que cada una de ellas, reconoce que su experiencia de educación media estuvo culturalmente situada y también constreñida por condiciones económicas. Para Vanesa, Denise, Ximena, Beatriz y Margarita, quienes

estudiaron en liceos exclusivamente TP, la idea del CH es abstracta, *vaga*, como me dice Denise. La distinción entre esta y la EMTP se estructura fundamentalmente en torno a la posibilidad de entrar a la Universidad. Esta posibilidad es formulada por ellas a partir de la preparación para la PSU. Otras cosas que podrían surgir, como, por ejemplo, la adquisición de saberes o conocimientos de otra naturaleza, no emergen en sus relatos. El CH aparece más bien como una imagen difusa y desconocida, sin otro contenido específico que el de la PSU. En realidad, con la excepción de Vanesa, el CH solo forma parte de sus relatos cuando yo como entrevistadora lo introduzco en las conversaciones. Para estas entrevistadas el registro de opción/elección frente a ambas modalidades no ocupa un lugar en la narración de sus experiencias de entrada a la educación media. Ninguna expresa que optó, ni por una, ni por la otra, y tampoco sienten que sus familias lo hayan hecho.

En los relatos de Carolina, Ana y Ruth, quienes estudiaron en liceos polivalentes, el registro de comparación entre ambas modalidades sí emerge y, junto con ello, la EMCH adopta un cuerpo más concreto que forma parte de sus historias de entrada y experiencias en la EMTP. Cuando en nuestra primera entrevista les pedí que me contaran cómo habían llegado a estudiar a esta modalidad, estas entrevistadas respondieron estableciendo una relación explícita con el CH. Ana, por ejemplo, me explicó que nunca vio “*esa posibilidad, nunca me gustó porque encontraba que era nada, o sea salir con nada*”. A Ruth y Carolina tampoco les gustaba, no les “*llamaba la atención*”, querían “*salir con algo*”. Para aquellas que estudiaron en establecimientos polivalentes, al menos parte de la entrada a la EMTP sí puede ser vinculada a un recuerdo de elección, pero contrario a la idea de una *opción B*, estas mujeres formulan la comparación para explicar por qué la EMTP era la modalidad que deseaban.

#### V.1.1.3. Formas de subjetivación: racionalización y visibilidad

La *opción B* despliega una práctica divisoria de subjetivación entre los y las estudiantes del EMCH y los y las estudiantes de la EMTP, donde estos últimos son producidos en falta a partir de sus condiciones económicas y/o académicas respecto a las y los primeros. Este enunciado hace asumir, que los estudiantes (y familias) de la EMTP constreñidos previamente por condiciones económicas y/o académicas, entran a la EMTP porque, constatando esas constricciones, nos les queda otra que optar por ella. Dando por

hecho que en otras condiciones (mejor situación económica y/o académica) entrarían a la opción A, el CH.

Esta práctica divisoria se despliega a partir de un mecanismo que traduce las experiencias de entrada de estas y estos jóvenes al sistema EMTP, a una elección de sujetos racionales (las estudiantes y sus familias) en un escenario social común, donde independiente de la posición y subjetividades, la educación CH y sus saberes ocupan un lugar privilegiado. En esta producción asumimos que siempre la entrada a la modalidad se da en el registro de la elección (aun cuando se esté obligado a elegir lo menos deseable), presuponiendo la visibilidad de la formación CH. Damos por hecho que es una modalidad conocida por todos y todas, pero, por ejemplo, Margarita, Ximena y Denise no sabían cómo nombrarla. Asumimos también con cierta naturalidad, que la segmentación académica y socioeconómica que atraviesa la modalidad TP a nivel sistémico, es conocida por todos y todas a nivel singular, sin embargo, esto no es necesariamente así. Ruth, Denise y Ximena, me preguntaron en algún momento de nuestros encuentros si yo había estudiado también en un EMTP, pese a saber que había estudiado filosofía en una universidad tradicional y manifestar que para ellas era evidente que me había educado en un colegio particular pagado.

En ninguna de las entrevistas la EMCH encarna nítidamente una opción por defecto anhelada, como sí lo hacen en momentos otros espacios educacionales, como la universidad o el sistema particular-pagado. Solo a Vanesa y Ximena, les gustaría haber estudiado en un CH, pero reconocen también que es una sensación producida a posteriori. Lo que en realidad aparece con mayor intensidad, es justamente la valoración de una educación TP, una valoración que va más allá de la mera resignación ante el reconocimiento de constricciones económicas y/o académicas. La mayoría de las entrevistadas de esta investigación creen que la EMTP goza de mucha valoración social, incluso comparativamente con la EMCH.

#### V.1.1.4. Subjetividades y resistencias: libres y obligados

La producción del estudiante EMTP como *otro-en-falta* del EMCH, si bien circula como subjetividad en parte de los relatos *sobre* nuestro sistema TP, tal como adelanté, no es un componente clave de la mayoría de las narraciones de las entrevistadas de esta investigación. Para la mayoría de quienes estudiaron en liceos exclusivamente TP los relatos de sus experiencias sobre la modalidad no parecen estar relacionados con

subjetividad producidas a través de la falta académica o la económica. Para algunas de ellas, tanto su infancia como su juventud fueron experiencias marcadas por una o la otra, sin embargo, en casi ninguno de los casos estas subjetividades parecen estar vinculadas discursivamente con la modalidad de estudio, ni tampoco con el reclamo de una subjetividad-otra respecto a un sujeto normalizado o deseado EMCH. Tal como ya señalé, la modalidad CH más bien padece de una escasa visibilidad en los relatos de estas jóvenes.

Solo Margarita estableció un vínculo explícito entre la modalidad EMTP y la clase social:

*MJ: ¿Tú, qué valoración crees, más allá de tu experiencia personal, que tiene la sociedad respecto a la educación media técnico profesional? ¿Cómo crees que es percibida?*

*M: Es que va en... no sé si se le llamará clase social, pero por ejemplo, la clase social baja creo que la mira como una gran oportunidad, porque ellos saben de que, a lo mejor, su hijo no puede llegar a la universidad, porque no tiene los medios para pagar, pero van a tener algo seguro entrar a un colegio así, a un colegio técnico, porque saben que al salir de ese colegio van a poder empezar a trabajar y su hijo va a juntar dinero y él pagarse a lo mejor los estudios, pero yo creo que una clase social media alta piensa de que igual son útiles, pero yo creo que creen que es mejor estos colegios científico humanistas, porque los están preparando al tiro para ir a dar la PSU y para entrar a la universidad, yo creo que se ve así, no sé si pensará así la misma persona, pero yo creo que la gente... va por clase social.*

(Margarita, tercera entrevista)

Aun cuando en el extracto de Margarita se puede interpretar un acto performativo del enunciado de la *opción B*, *Que vaya por clase social*, no implica necesariamente que entonces el CH sea, por defecto, deseable para ella. En algunos momentos la clase *media alta* o la clase *alta*, van a exhalar una deseabilidad, una fuerza de atracción en los relatos, pero, no en todas sus formulaciones y prácticas. Cuando Margarita distingue en clases sociales las modalidades, y formula una asociación entre la clase media alta y la formación CH, no podemos extraer de eso, tal como el enunciado de la *opción B* nos sugiere, que Margarita siente que estudió en el TP porque no le quedaba otra, o que preferiría haber estudiado en el CH. Margarita reconoce valoraciones distintas en función de clase sociales, pero también dice que volvería a estudiar en un EMTP si tuviese que entrar nuevamente a la educación media, aun imaginándose en condiciones económicas distintas, e incluso al igual que Ruth, cree que es una buena alternativa para su hijo.

No quiero dar a entender aquí, que estoy asumiendo que Margarita es un sujeto neutral con una disposición intrínseca a la EMTP, y que, si hubiera nacido en condiciones económicas más privilegiadas, habría de hecho estudiado de todas formas en un TP. Tal como señalé, los sujetos no son sustancias, y son producidos por las relaciones de poder/saber que dan forma a sus contextos culturales. En este sentido no hay *una* Margarita, independiente de su historia. Pero el ejercicio de volver sobre nuestros pasos y fantasear cómo habrían sido las cosas si algo hubiese sido distinto, aunque es siempre ficticio, como experiencia nos habla acerca de cuáles son las fuentes de subjetivación más intensas para hacer una experiencia sobre nosotros mismos. Aquellas experiencias que no podemos soltar, porque nos ofrecen significados para poder entendernos en nuestra versión actual. Al mismo tiempo en que Margarita reconoce las constricciones materiales y las distintas valoraciones implicadas en las posiciones de clase, haber estudiado en la EMTP es una fuente de subjetivación intensa para ella, tal como desarrollaré más adelante, esa modalidad de estudio produjo líneas enunciativas para poder entenderse a sí misma en una relación mucho más afirmativa con su modalidad de estudio, que la que la *opción B* nos sugiere.

En la *opción B* subyace o se extrae una fórmula que traviste el *tener* con el *ser*, mirado desde una posición asumida como deseable (la opción A), al mismo tiempo en que desconoce y silencia otros modos de ser. Todos podemos reconocer subjetividades que se encuentran en posiciones de mayor privilegio económico que nosotros mismos, y todos sabemos que eso no implica desear esas subjetividades y compartir sus valoraciones, tal como el enunciado de la opción B propone.

En el caso de quienes estudiaron en establecimientos polivalentes, tal como ya expresé, el registro de la elección emerge entre modalidades y con ello, la práctica divisoria entre estudiantes EMTP y EMCH. Mientras la EMTP como modalidad es valorada transversalmente a nivel personal por estas entrevistadas, cada una de ellas reconocen en sus liceos la circulación de prácticas discursivas que las producían en formulaciones patológicas, sujeto-otro de las y los estudiantes del CH:

*A nosotros siempre como que nos dejaban como de ladito, porque igual decían que nosotros íbamos a ser como, ya, los técnicos y que íbamos a salir de ahí y ésa sería nuestra vida, pero en cambio, los científicos lo veían como los que iban a entrar a la universidad, los que se habían preparado.*

(Ana, primera entrevista)

En el recuerdo de estas entrevistadas, se vuelve a escuchar con fuerza el enunciado de la opción B, haciendo aparecer a los *flojitos* y los *pobres*:

*Así como que pasaba “ya el técnico es el desordenado, el técnico es el flojo” y el científico humanista es como lo bacán que tienen en el colegio. Entonces de hecho hasta pa las alianzas no te dejan ganar, pero ¿cómo se llama este? igual desde afuera se ve como súper raro salir del técnico, ehh...es como que ya “saliste del técnico es porque no te da pa estudiar” ¿cachay? Y la otra es la de las mujeres la típica po: “ah porque tenís que trabajar porque tenís guagua” ¿cachay? Entonces quedai como con ese prejuicio por salir del técnico, sobre todo del liceo, después cuando grande del instituto no. Pero en el liceo sí po, vivís con el prejuicio de que “ay son los flojos”.*

(Carolina, primera entrevista)

En los relatos de estas jóvenes se escucha el lugar y cualidad de los sujetos que enuncia la opción B, pero también matices, distinciones y subjetividades que resisten.

En los relatos de Ruth y Ana, no es el *pobre*, sino el *flojo* el sujeto asociado a la formación TP. Ambas formulan su infancia y juventud escolar en un escenario económico constreñido, y recuerdan su entorno escolar con condiciones similares a las suyas. Tanto Ruth como Ana comparten un relato donde las condiciones materiales entre estudiantes en sus liceos eran bastante homogéneas, y por lo tanto la clase no constituye una hebra discursiva que despliegue una práctica divisoria entre estudiantes CH y TP al interior de sus escuelas. Distinto es lo que ocurre con la valoración académica. Ambas recuerdan la distinción entre *buenos estudiantes EMCH* y *malos estudiantes EMTP* en la voz de sus compañeros y compañeras del CH, los profesores del plan común, y los directivos. Sin embargo, ambas expresan no entender las razones de esta práctica divisoria. Tanto Ruth como Ana se reconocen a sí mismas como estudiantes esforzadas y con buenas notas, tanto en la educación media como en sus trayectorias posteriores. Ambas se sienten orgullosas de su entrada a la ES y sus logros dentro de ella, y esto parece permitir en sus experiencias una subjetividad que resiste a los significados imputados por el enunciado de la *opción B*. En otras palabras, ser floja o mala estudiante no constituye una forma medular para hacer una experiencia de sí mismas, resistiendo del reclamo discursivo de otros sujetos al interior de sus establecimientos.

Para Carolina es distinto, sus prácticas de resistencia ante la subjetivación de la opción B, emergen precisamente de la apropiación de esta regla enunciativa y de la producción de distinciones al interior del TP:

*MJ: ¿y por qué crees tú que pasaba eso? ¿Cómo lo interpretabai en ese momento?*

*C: Es que igual son desordenados ¿cachay? Hay muchos que están ahí que no les gusta estudiar, o que se meten porque el papá les dijo así como “no, pa que tengai algo”. Aparte en este colegio, porque yo estudiaba como una cuadra más abajo, de acá, llegaron toda la gente que vivía más abajo ¿cachay? Entonces ya de partida en el curso eran varios flaites. Entonces todos los que estudiaban eran desordenados, que no estaban ni ahí, las mujeres igual. De hecho, yo era como del lote de los que no estaba... no se juntaba con ellos y toda la cuestión.*

*MJ: ¿y te juntabai con gente del científico-humanista?*

*C: Sí po, de hecho, todos mis amigos son del científico-humanista. Porque lo que se vió ese año, bueno no se en los anteriores o todos los años que siguen, bueno es que nosotros veníamos de la básica y todos los de la básica quedaron todos en el primero A, y yo como estuve en ese colegio quedé en el A, por base de dato, no sé cómo habrá sido, pero yo fui la única que quedó en el A de los que entraron en primero, y todos ellos siguieron en el científico humanista y todos los que venían de afuera, que eran los flaites, del B, se fueron todos al técnico, y del segundo A habremos sido 6 los que nos fuimos ¿cachay? Y somos como los seis que seguimos estudiando, que estamos tranquilitos, o sea igual del A hay algunos que se salvan, pero son los menos.*

(Carolina, primera entrevista)

En la narración de Carolina, el enunciado de la *opción B* es activo. Carolina lo hace suyo para producir a sus compañeros y compañeras de TP al mismo tiempo en que encuentra en otras dimensiones condiciones que la distinguen e independizan (a ratos) del reclamo de esa subjetividad.

Carolina, al igual que la mayoría de sus compañeros y compañeras de la modalidad TP entró a su liceo en primero medio, pero a diferencia de ellos, ella había estudiado los dos primeros años de su enseñanza básica también ahí. Tal como cuenta Carolina, es debido a este paso previo por su liceo que ella supone que en primero medio entró al A, curso en el que estaban las y los estudiantes que venían desde básica. Entrar al A, funciona como mecanismo de reconocimiento de su pertenencia al grupo de básica. Está el A, y está el B, están los estudiantes antiguos y están los estudiantes nuevos. Carolina distingue a ambos grupos desde la clase, ella se define a sí misma como *cuica* y parte de esta distinción se fundamenta en la partición del sector en donde vive en dos: “*de la plaza para arriba y de la plaza para abajo*”. Los de la plaza para abajo son *flaites*, los nuevos del B vienen de ahí. En cambio, Carolina vive de la plaza para arriba, al igual que sus compañeros de básica del A. Del B salen la mayoría de los TP. Del A salen la mayoría de los CH. Está el A y el B, los antiguos y los nuevos, los cuicos y los flaites, los

CH y los TP. Su pasado en la básica, su pertenencia al A, el lugar donde vive y sus amistades dan sentido a una especie de identidad CH, sin ser en la práctica una estudiante de esa modalidad. Ser del A (la opción A) se constituye como una fuente de subjetivación que le permite diferenciarse de los enunciados que patologizan a sus compañeros y compañeras TP.

Aunque cuando le pregunto directamente qué es lo que define para ella a un flaite, Carolina me responde que es solo un tema de recursos económicos, las diferencias que ella va relatando producen distinciones que trascienden el acceso a capital económico:

*C: Pero cómo se llama, ese grupo que vive como más abajo, como de más escasos recursos, es el que no está ni ahí con estudiar. Que eran los que estaban obligados a estar en el técnico, siendo que ellos son los que más tienen que preocuparse por salir adelante ¿cachay?*

*MJ: ¿Solamente de una cuestión de más plata, menos plata, en el fondo?*

*C: Sí, sí.*

*(silencio)*

*¡Tampoco es que los de acá seamos millonarios! ¡Pa na! Pero sí se notaba. De hecho, hasta se notaba en las familias.*

*MJ. ya, ¿en qué sentido?*

*C: Suponte el caso de mi mamá, mi mamá nunca me ha dicho: ‘es que tenís que ayudarme a mantener a tu hermano’, no. Aparte mi hermano es dos años menor que yo...pero cómo se llama este, ya, el caso del Raúl, mi amigo, porque mi amigo tiene dos hermanos más chicos. El Gonzalo que ahora va en segundo, y el Ramiro que ahora creo que va en primero básico. La mamá nunca le ha dicho: ‘¡No! ¡Es que tu tenís que ayudarme y la cuestión!’ [tono de orden, enojado], o: ‘¡tenís que ponerte a trabajar porque tenís que ayudarme a mantener la casa!’ No, no, así como: ‘Tu estudia, porque después tu tenís que vivir tu vida’ ¿Cachay? Es como lo más normal po. Pero en cambio... a ver quién...eh, sé que hay uno, pero no me puedo acordar el nombre. Ya filo, hay un compañero, que la mamá lo hizo... ¡el Cochi! La mamá lo hizo entrar al técnico, aparte que justo se le murió el papá y toda la cuestión, igual se entendía de que tuviera que ayudar a la mamá ¿cachay? Pero estuvo como súper presionado de que tenía que salir y ponerse a trabajar. Entonces todo este grupo que entró presionado salió del técnico, no les fue así como muy bien tampoco, pero salen y están trabajando como con el título del técnico. O trabajando en cualquier cuestión. Suponte tenía un compañero que estaba trabajando descargando container ¿cachay? Y en eso se la llevaba. Y fue papá (risas) y... eh... todos los que entraron como obligados al técnico es porque tuvieron que salir a trabajar para ayudar a sus familias.*

(Carolina, primera entrevista)

El relato de Carolina transita entre formulaciones que patologizan a sus compañeros y compañeras del TP, al mismo tiempo en que irrumpe el reconocimiento de limitaciones económicas. En esta tensión van apareciendo distinciones que le permiten resistir a la subjetividad *floja* y *pobre* de los estudiantes TP. El enunciado de la *opción B*, es reafirmado por Carolina para encontrar en él a ese *otro* que la ubica a ella en la normalidad: la *opción A*.

La *opción B* es una formulación imperativa, es una forma de determinación: ‘Como se es flojo y/o pobre, no queda otra que estudiar en la EMTP’ pero esa formulación no implica en la experiencia de Carolina la proposición en dirección inversa: ‘El que estudia en la EMTP es porque es flojo y/o pobre’. En el relato de Carolina se pueden extraer al menos dos sujetos estudiantes de la EMTP, el sujeto enunciado por la *opción B*, el que está *obligado* a la EMTP, y el sujeto que, por otras condiciones, como en su caso, la falta de interés por las disciplinas académicas, en libertad *elige* la EMTP. Entre estos dos sujetos, se abre el medio para desplazar y reconstituir cualidades de la subjetividad patologizada: la flojera y la pobreza. Carolina se describe a sí misma, precisamente como ‘*flojita*’ en el colegio, pero a diferencia de sus compañeros lo relaciona a lo regalona, a la irresponsabilidad *normal* de ser joven. Son sus compañeros “*que viven más abajo los que eran los que estaban obligados a estar en el técnico*”, los que “*más tienen que preocuparse por salir adelante*”, otro tipo de flojos, los que “*no están ni ahí con estudiar*”. Ahí ser-flojo no es lo normal, es una falta de conciencia, una falta de aspiraciones, una falta de entendimiento de lo que *deberían* hacer. Pero cuando se es cuica, como Carolina se identifica, ser-flojita es normal (no la única posibilidad de devenir, pero si al menos una posibilidad legítima), es parte de la irresponsabilidad propia de la juventud y la situación de dependencia de la familia.

La libertad (distinta a la independencia) constituye un relato de distinción importante en el devenir-normal de Carolina; su flojera es normal porque tiene libertad para serlo. Con el trabajo ocurre algo parecido; sus compañeros *flaites*, sus compañeras *madres*, están obligadas a trabajar. Ella, en cambio, formula su propia inserción a los dieciocho años en el mercado laboral en un *call center* como un ejercicio de libertad:

*Suponte a mí no me han mandado nunca a trabajar, trabajo porque quiero (risas) porque quiero comprarme algo, o alguna cuestión. Pero, así como que me digan ‘¡No! ¡Es que tenís que ayudar!’ No. Pero hay varias en el curso, o sea en el colegio, que son así, pero casi siempre son las que se van al técnico. Porque, de hecho, mi grupo de amigos, todos estudiamos, suponte hay uno que estudia Administración Pública, otro que estudió Ingeniería en prevención de Riesgos, el*

*Víctor estudió tecnología médica, y ninguno trabaja po, ¿cachay? Y no nos obligan a trabajar, ni ni una cuestión “ustedes, estudien” ¿cachay? Pero y se da, que éramos los que vivíamos pal lado de acá, que veníamos de la básica, que no veníamos de abajo ¿cachay?*

(Carolina, primera entrevista)

En el relato de Carolina su propia subjetividad como estudiante EMTP, depende de una práctica divisoria al interior del sujeto estudiante EMTP basada en la clase y los grados de libertad asociados a formas distintas de experimentar la juventud. Ella, estudiante cuica que “*elige*” en libertad, y quienes están “*obligados a crecer*” a través del imperativo de la inserción laboral temprana.

#### V.1.2. Obligados a crecer

##### V.1.2.1. La inserción laboral ‘*temprana*’

El relato de Carolina releva una línea discursiva clave afín al enunciado de la *opción B*: enraizado a esta formulación está que la EMTP es una modalidad vinculada al imperativo de una entrada ‘*temprana*’ al mundo del trabajo. Quienes tienen constricciones económicas deben entrar a trabajar prontamente, ya sea para una inserción definitiva, o durante la continuación de estudios superiores; y quienes tienen resultados académicos bajos solo pueden optar a una cualificación para el mundo laboral, ya que las proyecciones de ES quedan limitadas por su desempeño escolar. En ambas formulaciones la entrada ‘*temprana*’ al mundo del trabajo es imperativa, pero además regularizada por un enunciado que la constituye como indeseable desde la opción A; por eso es la *opción B* y no la A, por eso es una entrada ‘*temprana*’, es decir anterior, adelantada, prematura.

Como se sabe, el actual modelo de la EMTP es producto de la reforma educacional de los años 90 que redujo la formación TP a los dos últimos años y que la postulaba como:

Un modelo integrado al nivel de enseñanza media, orientado a la adquisición de competencias para la inserción al mundo del trabajo, aunque sin reducir las posibilidades de proyección de los estudios una vez finalizada la enseñanza secundaria (MINEDUC, 1999). (Sepúlveda y Valdebenito, 2014b, p.2)

La EMTP, pese a su reorganización curricular y transformación hacia un sistema de educación con mayor énfasis en la formación a lo largo de la vida, fue refundada en la reforma como una formación para el trabajo, y la noción de esta como una educación orientada principalmente a la inserción laboral inmediata, siguió siendo mayoritaria en los actores al interior del sistema EMTP (Sepúlveda et al., 2010). Aun cuando se exprese no reducir las posibilidades de proyecciones a la ES, no reducir es muy distinto a fomentar.

Tal como Ruth explica con claridad:

*MJ: ¿Tú sentí que el colegio los prepara para qué?*

*R: Para trabajar.*

*MJ: ¿Trabajar para después poder estudiar?*

*R: No, sólo para poder trabajar. Para tener algo, una estabilidad económica o sea una estabilidad laboral. De ahí el futuro del alumno, es lo que él quiera no más, lo que él espera.*

(Ruth, segunda entrevista)

De alguna manera, la respuesta de Ruth, precisamente performatea lo declarado sobre la función formativa EMTP en la reforma veinte años después. La EMTP en nuestro país es formulada para la inserción laboral inmediata, que sus estudiantes continúen trayectorias en la ES, como dice Ruth, depende de cada uno. La EMTP no debiese obstaculizarlo, pero su sensación es que no está comprometida en su formulación a fomentarlo, y, como sabemos, esa es una de las razones por las cuales hoy vuelve al debate en el contexto de una nueva reforma educacional, en condiciones distintas a las de los años 90 vinculadas al proceso de masificación de la ES.

#### V.1.2.2. Formas de subjetivación: valoración instrumental

Cuando se relega a la EMTP a un lugar B dentro del dispositivo educacional en parte precisamente por su función con el mundo del trabajo al mismo tiempo en que esta función, cuando es imperativa, nos parece indeseable, entonces la única forma razonable y posible que le dejamos a sus estudiantes es que estudien especialidades en las que, al menos creen, efectivamente van a desempeñarse. Produciéndolos a través de una racionalización de sus motivos y acciones, asumiendo para ellos una aproximación instrumental respecto a sus propias experiencias educativas en la educación media. Este mecanismo de subjetivación, basado en una racionalización instrumental no abre posición

legítima posible para quienes, por ejemplo, entran a una especialidad para aprenderla, pero no porque quieran trabajar en ella. Si suponemos que la EMTP es una experiencia a la que se llega meramente por el reconocimiento de constricciones, y la práctica de producir trayectorias instrumentales, entonces corremos el riesgo de desposeerla de cualquier otro valor propio que pueda tener para algunos de sus estudiantes y entornos culturales. Limitando al mismo tiempo, la consideración de sus estudiantes que de hecho no son motivados necesariamente por esta racionalidad instrumental, a subjetividades inevitablemente patologizadas y a sus procesos de transición a lo errático o irreflexivo.

Al igual de como se puede extraer de las palabras de Ruth, en el relato de todas las entrevistadas emerge la función de la EMTP vinculada al trabajo como eje clave. Sin embargo, la racionalidad instrumental frente a la modalidad EMTP que hace asumir la *opción B* y la indeseabilidad supuesta en la inserción laboral inmediata, no necesariamente es tal en la formación de subjetividades dentro de los procesos de transición de estas jóvenes.

#### V.1.2.3. Subjetividades patologizadas y trayectorias irracionales

Si bien la EMTP como región fundamental de nuestro dispositivo educacional encuentra una de sus funciones principales en la inserción laboral inmediata, esta no se restringe a ella tal como la *opción B* presume, sino que también es un modelo educacional que no depende necesariamente de esta para su valoración. La inserción laboral inmediata no constituye una disposición intrínseca de la formación TP. Mantener modalidades educacionales distintas en términos de la naturaleza del saber, esto es, disciplinas científico-humanistas y disciplinas técnico-profesionales, no impone la inserción laboral inmediata para la segunda. Lo que quiero decir aquí es que la formación TP como modelo educacional (al menos en sus formas potenciales) no se sostiene necesariamente en la inserción laboral inmediata, ni siquiera se sostiene obligatoriamente en el trabajo. Así como a mí me parece que tuvo un tremendo sentido tomar electivos de física en mi enseñanza secundaria y si volviera al colegio otra vez, me gustaría mucho volver a tomarlos, aun cuando nunca los he utilizado en mi vida laboral, también debiese ser perfectamente posible poder pensar que alguien quisiese aprender mecánica-automotriz, no para trabajar en eso, sino porque simplemente siente el deseo de hacerlo.

Ana, por ejemplo, quiso estudiar una especialidad en laboratorio químico, aun cuando no quería dedicarse a esa especialidad. Ana me cuenta que ella y su familia

siempre quisieron que fuese a la universidad y lo logró, estudió Fonoaudiología. Quería hacerlo antes de escoger su especialidad, y aun cuando estudió en un polivalente, donde según lo que cuenta, la elección frente a las modalidades era voluntaria, quiso entrar a la modalidad TP. Cuando decidió entrar al TP sabía que el CH le servía para preparar mejor su PSU, pero de todas formas escogió tener una especialidad, aun cuando me cuenta que nunca pensó dedicarse a ella mientras estudiaba en la media y no lo hizo tampoco cuando tuvo que buscar trabajo mientras estudiaba en la ES.

Ruth por su parte estudió Contabilidad y al igual que Ana, no se arrepiente pese a que no se dedicó a eso nunca. Cuando le pregunté a Ruth si pudiese volver al pasado, qué escogería hoy, me respondió sin dudarle que volvería a estudiar en un TP y que volvería a estudiar Contabilidad, porque gracias a eso pudo hacer una práctica en una minera y aprender cosas de ecología. Saberes que, aunque no usa ni en su trabajo ni en sus estudios superiores, le gustó aprender, fueron significativos para ella.

Ana no podría haber '*adelantado carrera*' en un TP, estudió Fonoaudiología y no hay especialidades que correspondan directamente con su profesión. Pero Ruth, si lo podría haber hecho, en la ES estudió Atención de párvulos y su deseo, hasta nuestra última entrevista, era continuar estudios para obtener el título profesional. En su liceo, Técnico en Párvulo se ofrecía como especialidad, sin embargo, mirando retrospectivamente, Ruth volvería a estudiar Contabilidad, entre otras cosas por esa práctica en la minera. Ana y Ruth valoran sus especialidades y su formación TP, aun cuando si sus imágenes del futuro se cumplen, nunca las van a usar profesionalmente. Así y todo, les hacen sentido.

Pareciera que la única manera en que las reglas discursivas de la *opción B* nos permiten pensar a Ana y Ruth optando por la EMTP y al mismo tiempo queriendo estudiar en la ES, es pensarlas en una formulación estratégica, donde ellas optan por la EMTP para, por ejemplo, trabajar después en su especialidad y pagar sus estudios superiores. El sujeto posible que concilia los deseos de la ES y la EMTP como opción educativa, es precisamente uno que hace un uso instrumental de la EMTP. Pero ni Ana ni Ruth encarnan esa formulación y por lo tanto los procesos de transición de ambas son fácilmente producibles como irracionales, poco estratégicos, etc.

Si me preguntaran a mí, lo que yo le pregunté a Ruth, si pudiese volver al pasado, ¿qué educación media escogería hoy? Volvería a tomar electivos de Física, y volvería a estudiar en cambio en la ES Filosofía. No cambiaría mis electivos de Física por más electivos de Filosofía. Mis electivos de Física son similares a la práctica de Ruth en la minera. Son experiencias que ambas valoramos, aun cuando no las hemos 'usado'. En el

ejercicio ficticio de volver sobre nuestros pasos, ambas no estamos dispuestas a renunciar a ellas porque fueron significativas. ¿Entonces por qué me parece que la valoración de mis electivos de Física es tan razonable y en cambio cuando Ruth me habló de su práctica me dio la sensación de lo contrario?

En mi propio contexto familiar, los saberes científicos tienen un enorme valor que hacen que querer aprenderlos, incluso cuando no los vayamos a utilizar directamente, tenga sentido. En ese mismo contexto, aprender Técnico en Laboratorio, o Técnico en Contabilidad, no son aprendizajes que compartan ese valor, en ese caso, serían la Química y la Matemática. Esta valoración de las disciplinas académicas en sí mismas, independiente de su funcionalidad laboral, forma parte importante de las reglas discursivas que dan forma tanto a la EMCH como a mi entorno familiar. Pero ese contexto es específico y no universal, no es el mismo de Ruth o de Ana. La valoración de aprendizajes técnicos tiene condiciones en el contexto de mis entrevistadas, donde en cambio las disciplinas científicas y humanistas padecen de ser demasiado abstractas. Y aunque esto parece una declaración elemental, así y todo, el enunciado de la *opción B* lo silencia al hacer asumir la mera instrumentalidad en las trayectorias de las y los estudiantes EMTP.

Lo que quiero marcar aquí, es precisamente que la EMTP es parte de un dispositivo, y que una de sus dimensiones es ser una modalidad curricular que ofrece un tipo de aprendizajes, así como la CH ofrece otros, no solo en relación con lo que las personas van a dedicarse en el futuro, sino también respecto a qué saberes desean aprender (les sirvan o no), con qué saberes se identifican, qué modalidad educativa les hacen sentido. No reconocer esto nos lleva a producir subjetividades patologizadas y procesos de transición erráticos como, por ejemplo, pensar que Ana fue irracional, o poco estratégica, o dudar de que efectivamente ella tenía la claridad que expresa hoy sobre su deseo de ir a la universidad. También nos puede llevar a pensar que, como la EMTP no le sirvió para su trayectoria de ES, ni tampoco laboral, entonces a Ana le gustaría hoy haber estudiado en un CH; pero esto no ocurre, y volvemos a vernos tentados y tentadas a formularla patológicamente, ya no como alguien irracional en sus decisiones durante la media, sino como alguien irracional hoy.

Si nos mantenemos en la *opción B* y en la racionalidad instrumental que articula la indeseabilidad asumida de la inserción laboral inmediata, Ana como sujeto afirmativo (no en falta), es un cuerpo-imposible, o al menos tremendamente improbable. Si Ana fuese el sujeto-estudiante-EMTP de este enunciado, habría considerado su especialidad

en función de la inserción laboral inmediata, o bien para entrar al trabajo directamente, o para entrar al trabajo en su especialidad y tener medios económicos en función de ingresar a la ES. ¿Si Ana sabía que no quería dedicarse a su especialidad, y quería estudiar en la ES por qué no optó por la formación CH dentro de su polivalente? Ana era una buena estudiante, y tal como ella señala, para poder entrar a la Universidad, tuvo que preparar la PSU sola, aprender precisamente parte de los saberes del CH. ¿Por qué no se hizo las cosas más fáciles? O al menos ¿por qué hoy no piensa que podría haber hecho las cosas de forma distinta? Vanesa, por ejemplo, no volvería a estudiar en un TP, precisamente porque siente que fue una pérdida de tiempo. ¿Vanesa es más reflexiva que Ana? Vanesa siente que sería mejor que no hubiera más EMTP, Ana en cambio, al igual que Ruth, Denise, Margarita, Beatriz, Carolina, e incluso Ximena, quien tampoco volvería a estudiar en un TP, cree que la EMTP es un buen modelo educativo, que sin duda hay que mejorarlo, pero que es una buena alternativa que hay que fortalecer.

### V.1.3. Discursos *sobre* la EMTP: ni pobres ni perezosas

En este primer apartado he querido relevar dos líneas enunciativas centrales del corpus discursivo *sobre* la EMTP, que distribuyen posiciones diferenciales dentro de nuestro dispositivo educacional, aquella que la ubica como *opción B* y aquella, muy vinculada, que supone la inserción laboral inmediata como indeseable. Ambas líneas enunciativas actualizan relaciones de fuerza divisorias (sujeto A/sujeto B, estudiante EMCH/estudiante EMTP, buen estudiante/estudiante ‘flojito’, etc.) e impositivas (obligado a elegir la opción B, obligado a ser estratégico, obligado a trabajar, obligado a crecer, etc.).

Tal como he querido mostrar estas relaciones de saber/poder reclaman formas articuladas en torno a una racionalidad instrumental para quienes estudian en la EMTP, al mismo tiempo que relegan a subjetividades patologizadas a aquellos que no se ajustan en su trayectoria a esa forma. La producción que Carolina hace de sus compañeros TP, o lo insólito que me pareció cuando Ruth me contó que volvería a estudiar contabilidad por su práctica y los aprendizajes de ecología, son expresiones concretas de prácticas que subjetivan a las y los estudiantes TP en falta. Me parece que, si comprometemos nuestra mirada sobre la EMTP con el enunciado de la *opción B* y la indeseabilidad de la inserción laboral inmediata, es muy posible que los procesos de transición de las participantes de esta investigación nos parezcan, como ya dije, erráticos o irracionales.

Pero tal como desarrollé en el marco teórico, las relaciones de saber/poder no son nunca totalizantes, sino que, por el contrario, cada dispositivo está compuesto de líneas heterogéneas. De no ser así Ana no podría haber estudiado laboratorio químico pensando que nunca se iba a dedicar a eso, o Ruth querría hoy haber estudiado técnico en párvulo en vez de contabilidad, tal como Vanesa se arrepiente de haber estudiado en un TP. Que no ocurra, que las entrevistadas puedan narrar sus experiencias de transición de maneras que no se ajustan a las reglas de inteligibilidad de la *opción B* o de la indeseabilidad de la inserción laboral inmediata, precisamente nos muestra la insuficiencia de estas líneas discursivas para dar cuenta de las experiencias producidas en la modalidad EMTP. Al menos, si queremos resistir a continuar patologizando a sus sujetos.

Quiero evitar formular a Daniela y las otras entrevistadas como sujetos en falta, tratando de deshacerme dentro de lo posible de los reclamos de la *opción B*, para encontrar ya no en los discursos *sobre* la EMTP, sino en aquello que circulan *dentro* de esta las fuentes de subjetivación de las participantes de esta investigación ¿A qué discursividades de la EMTP hacen referencia las performatividades que dan forma a sus procesos de transición? ¿Qué mecanismos de subjetivación se despliegan y qué versiones de ellas mismas se posibilitan en ese proceso?

## **V.2. Dentro de la EMTP**

### V.2.1. Devenir estudiantes TP

Tal como señalé en el apartado anterior, las experiencias de transición vinculadas a la EMTP están profundamente vinculadas al mundo del trabajo. Pero a diferencia de lo que la indeseabilidad de la inserción laboral inmediata supone, esta relación entre educación y trabajo no se da exclusivamente desde una relación de poder impositiva (obligado a), sino que simultáneamente deseante.

Al comienzo de este capítulo, cuando introduje el enunciado de la *opción B*, dije que Ruth, pese a reconocer que la EMTP la formó exclusivamente para el trabajo, quiere que su hijo Christopher estudie en el futuro en un EMTP también:

*MJ: ¿y por qué te gustaría que Christopher estudiara en un técnico profesional?*

*R: Porque encuentro que es, como dije recién, una herramienta que él puede adquirir y poner en práctica mucho más rápido para poder surgir y para poder tener él las cosas que él quiera, poder ser un adulto esforzado y más independiente.*

(Ruth, tercera entrevista)

Me parece que la respuesta de Ruth expresa con claridad lo que me gustaría argumentar en este apartado, la EMTP es sin duda una herramienta, tiene una función instrumental, se entra para poder mejorar las condiciones de vida y tener mejores medios; pero al mismo tiempo, para estas entrevistadas el valor de la EMTP está profundamente vinculado a otros discursos que formulan una comprensión particular del trabajo y su relación con la experiencia educativa y que exceden la racionalidad, las fuerzas impositivas y la instrumentalidad, en la medida en que la EMTP es también un lugar clave para el desarrollo de la propia subjetividad.

#### V.2.1.1. El enunciado del *se aprende haciendo: salir con algo*

Para comprender la valoración que estas mujeres expresan de su formación media, es importante considerar de qué manera en sus experiencias, el conocimiento y los saberes, han sido producidos y qué reglas dan condición en sus vidas a sus formulaciones valorativas de la educación:

*Es que mis papás me criaron así, como que siempre escuché que el científico... como que tampoco a ellos les gustaba mucho el tema, entonces yo siempre me enfoqué en encontrar algo que a mí me gustara, pero que saliera con algún técnico, algún título del colegio, porque igual es como... yo encuentro que es como más valorado salir con un técnico profesional a salir con humanista, porque es como salir del liceo nomás.*

(Ana, primera entrevista)

Tal como lo describe Ana, la importancia y el valor de obtener un título en la educación media es algo que la mayoría reconoce como una dimensión clave de su formación, y esta centralidad, fue producida en sus contextos. El valor atribuido a este título, sin duda, tiene relación con la posibilidad de la inserción laboral inmediata. Las entrevistadas reconocen que eso fue importante para entrar a la EMTP, y que independientemente de sus expectativas personales, la posibilidad de trabajar inmediatamente después del colegio era un imperativo económico para la mayoría de sus compañeros y compañeras. Sin embargo, aunque la funcionalidad del título que entrega constituye un elemento fundamental, me parece importante no reducir esta valoración de las entrevistadas a una relación meramente instrumental con la modalidad de su formación media. Si bien poseer

una especialidad técnica de nivel medio emerge como una herramienta de inserción laboral en algunos momentos de los relatos, en otros también lo hace como una dimensión que da sentido al aprendizaje y valoriza la educación. Un título para el trabajo se constituye como un campo fundamental para significar una experiencia educativa, aquello que para ellas significa estudiar:

*D: Yo en lo que más me enfoco es que [la educación en general] debería enseñar cosas específicas con la realidad, con lo que efectivamente pasa y con lo que efectivamente se hace en los trabajos, ya sea en empresas, cualquier tipo de trabajo, que enseñen lo que es la realidad.*

*MJ: ¿Cómo qué tipo de cosas? ¿Se te ocurren ejemplos?*

*D: Eso, de explayarlo a la realidad. Ponte tú, si explican algo, llevémoslo a un concepto al tiro de la realidad, cosa que la gente al tiro lo asimile o lo capte más rápido porque si es algo que está pasando actualmente, la gente es mucho más fácil que lo entienda, a que lo entienda con una hoja de mil palabras, y que lo leas y lo leas y no captes la idea.*

(Denise, tercera entrevista)

Tal como señalé en los capítulos anteriores, la noción foucaultiana de saber no corresponde directamente a la de conocimiento, aun cuando este es un modo de saber. El campo del saber es el campo de las formas, de cualquier forma inteligible. El conocimiento en cambio, si bien *es* saber, no es *cualquier* saber. El conocimiento está vinculado a saberes que atraviesan umbrales de epistemologización, científicidad, y formalización, para encarnar formulaciones que en determinadas formaciones históricas le otorgan el estatus de conocimiento (Deleuze, 2013; Foucault, 1970). Para las entrevistadas de esta investigación, este umbral corresponde con la practicidad de un saber. La formulación y valoración de estas mujeres sobre el aprendizaje, tiene como eje articulador el *hacer*: se aprende *a* hacer y se aprende *en* el hacer. Los aprendizajes específicos que ellas destacan de su formación TP, son precisamente formas prácticas, y tal como Denise recalca, vinculadas a lo que ellas circunscriben a lo real.

Desde mi perspectiva, esta es la regla discursiva fundamental que articula la experiencia y valoración de la modalidad, más que la constricción por la inserción laboral (aun cuando, por supuesto está presente también), es el enunciado del *se aprende haciendo*.

*MJ: Y por ejemplo la idea de que hay aprendizaje en relación al trabajo, ¿Qué valor tú piensas que le da?*

*R: Mucho más, porque uno aprende haciendo.*

(Ruth, tercera entrevista)

Cuando la experiencia de la enseñanza media es formulada desde esta unidad discursiva, muchas veces la EMCH queda desvestida de aprendizajes y de sentido para las entrevistadas: se “*sale sin nada*”. Así también, en muchos momentos, cuando en las conversaciones emergió el tema de lo educativo o el aprendizaje en la ES, una crítica insistente a esta, en comparación a la educación media, es su registro conceptual desvinculado de la práctica. Volveré sobre esto en el último capítulo, pero, por el momento, me parece importante destacar que la valoración y significados que estas jóvenes dan a la modalidad EMTP, se relaciona con una regla discursiva que delimita el aprendizaje al hacer: aprender a hacer y que se da en el hacer, ambos imbricados en el mundo del trabajo para ellas, que constituye un componente central del discurso curricular de la EMTP.

Tal como Ana lo expresa, entró a un EMTP para “*salir con algo*”. Los recuerdos sobre la experiencia en la EMTP están fuertemente asociados discursivamente al mundo del trabajo, pero esto no es experimentado como una mera alternativa porque *no queda otra*. Es una fuente de subjetivación fundamental en torno a marcos discursivos que establecen umbrales para el conocimiento. Dicho de otra forma, para estas entrevistadas se aprende un conocimiento, cuando se aprende a hacer algo, y esto tiene una valoración positiva para ellas porque no solo responde al imperativo de la inserción laboral inmediata como un efecto de limitaciones, sino que ese mismo imperativo, a su vez produce una relación de deseo de aprender conocimientos prácticos, y estos muchas veces tienen valor se usen o no.

#### V.2.1.2. Formas de subjetivación: hacer las cosas por una misma

Este enunciado sobre el *aprender haciendo*, por una parte, les ofrece fuentes discursivas para resistir, subjetivándose a sí mismas, en formas alternativas a la idea de que tienen peores resultados académicos: saben que su modalidad de estudios no las prepara lo suficiente para la PSU, pero al mismo tiempo, les enseña ‘algo’ (*salir con algo*), a diferencia de la modalidad que sí lo hace, que desde su perspectiva no les enseña ‘nada’ (*salir con nada*).

*MJ: Te voy a llevar a una pregunta más pa atrás, esta investigación se trata de mujeres que salieron de educación media técnico profesional, ¿Tú que crees que hubiese pasado en tu vida si es que hubieses estudiado en un científico humanista?*

*D: No sé... no sé la verdad, yo creo que no hubiese estado... tan bien como ahora, yo creo que me hubiese costado mucho más estudiar, mucho más de lo que me ha costado ahora.*

*MJ: ¿Y por qué? ¿Por qué tienes esa sensación?*

*D: Porque encuentro que los científicos ¿Cómo se llaman?*

*MJ: Científico humanistas.*

*D: Ya, los científicos solamente te preparan para la PSU, yo creo que la PSU no mide todo lo... porque a ver la PSU es para entrar a una universidad buena ¿no cierto? A lo mejor no pagando y todo eso, pero no creo que sea tan bueno lo que mide.*

(Denise, segunda entrevista)

*Igual los técnicos encuentro que tienen una buena metodología, dentro de todo, porque te dan la posibilidad de estudiar algo más avanzado dentro del liceo que un científico humanista.*

(Ruth, tercera entrevista)

Al mismo tiempo, les permite legitimar sus propias trayectorias, y subjetivarse en ellas, no como jóvenes irreflexivas o que tomaron decisiones erráticas, sino como buenas estudiantes que han recorrido un camino que les ha enseñado cosas valiosas, algunas de las cuales han usado, y otras no, pero que sin duda ambas tienen sentido porque no solo hay imposición de aprender saberes técnico-profesionales, sino también deseo de hacerlo, y entonces aprender laboratorio químico o contabilidad son una experiencia valiosa, independiente a su uso posterior.

Para las entrevistadas de esta tesis, aprender a trabajar es fundamental, no solo para obtener cosas, sino como fuente para comprenderse a sí mismas. Esta valoración del trabajo está también vinculada a otra práctica de subjetivación divisoria tremendamente fundamental para el desarrollo de sus subjetividades. Aquella que clasifica entre *Quienes hacen las cosas por ellos mismos, y quienes no hacen nada por ellos mismos*.

Las otras entrevistadas van a expresar el trabajo como lugar de subjetivación reiterativa e intensamente, y en el capítulo tres ahondaré en esto, pero por el momento me interesa sugerir aquí que su entrada y valoración de la EMTP está profundamente relacionada con esta práctica divisoria de subjetivación en torno al hacer cosas por uno mismo. Una práctica que las produce como jóvenes que logran y tienen lo que desean

gracias al esfuerzo y el fruto de su trabajo, a diferencia de otras subjetividades, que en algunos casos encarna la clase acomodada, pero que también en muchos otros momentos de los relatos, encarnan también los *flaites*.

En parte, la EMTP ofrece para estas entrevistadas una educación, que a través de saberes prácticos les enseña, precisamente, a hacer las cosas por ellas mismas y esto constituye un eje fundamental para la valoración que ellas tienen de esta.

Más que la especialidad en concreto como oportunidad para la inserción laboral temprana, sino la modalidad TP como oportunidad de aprender ciertas formas de hacer y ser, que están imbricadas en el trabajo como lugar de identificación, constituye la fuente de subjetivación más intensa de su experiencia en la EMTP y las condiciones para su valoración casi transversal:

*Yo encuentro que lo que me enseñaron en la media y en este colegio fue la parte de seguir aprendiendo, seguir estudiando, de que ser esforzada, de que si quiero algo haga todo lo posible para poder conseguirlo, creo que eso es lo que me ayudó hartito el colegio, de que siempre salga adelante, de que todos los días trate de aprender algo más, creo que eso, de que no me deje estar.*

(Margarita, segunda entrevista)

#### V.2.1.3. Subjetividades: esforzadas, responsables e independientes

La EMTP les enseña algo para ellas mucho más importante que la especialidad en particular, les enseña a hacer y ser trabajadoras, a tener las cosas por ellas mismas. La EMTP no es solo un lugar a donde entraron a aprender a hacer, y en el hacer. Es también un lugar que les ofreció significados para tener una experiencia sobre sí mismas.

Sobre todo, el esfuerzo, la responsabilidad y la independencia son subjetividades que se repiten con insistencia en las entrevistas. Con la excepción de Carolina, para todas las otras entrevistadas estos son las grandes cualidades que les dio la EMTP. Mientras que para Carolina, ser joven se constituye como una experiencia en la dependencia y la falta de responsabilidades, para todas las otras entrevistadas, esas son precisamente cualidades que hay que desvestirse para ser jóvenes, y la modalidad TP les ofreció condiciones educativas para aprender a hacerlo.

*Como te están preparando pa trabajar, entonces como que te enseñan como que tú tienes que ser responsable, tienes que ser puntual, el compañerismo, el respeto. Entonces, no es que en un científico comercial no te lo enseñen, claro, pero acá*

*como que te lo fomentan. Te fomentan más a ser como “tú tienes que ser una persona responsable, porque el día de mañana tú vas a estar trabajando en lo que estudiaste, entonces, tú no puedes así como llegar a la chacota con tus compañeros, como que estuvieran en el colegio”. Yo creo que por ese lado te lo fomentan un poco más en el técnico profesional.*

(Ximena, segunda entrevista)

*MJ: Además de darte una especialidad, como el título más específico, ¿Tú sientes que la educación técnico profesional te enseña algunos valores específicos?*

*R: Sí*

*MJ: ¿Qué valores?*

*R: Responsabilidad, independencia y compromiso.*

*MJ: ¿El compromiso con qué?*

*R: Con tu trabajo. Con la carrera que uno elige.*

(Ruth, tercera entrevista)

Durante una parte importante del proceso de esta investigación, la subjetividad esforzada, responsable e independiente que mis entrevistadas vinculaban a su experiencia de la EMTP, me las presentaba en un lugar donde se les imponía crecer y devenir adultas, en un proceso de transición ‘acelerado’. Con la excepción de Carolina, todas encarnaban para mí cuerpos adultos, y cada vez que se reconocían en subjetividades esforzadas, responsables e independientes, pensé que entonces también se subjetivaban como adultas. Incluso cuando pude desplazar mi mirada desde la falta sobre sus experiencias y ver que en su relación con la EMTP y el trabajo no solo había constricción, sino también deseo, pensé que ese deseo se encarnaba para ellas en una experiencia de sí mismas desde la adultez.

Después de nuestra última entrevista con Denise, nos quedamos conversando mientras nos terminábamos el café, y ella me hizo varias preguntas sobre mí. Una de las cosas que me preguntó fue la edad. Le respondí que tenía treinta, y Denise me dijo, que me veía *más chica*. Mi reacción inmediata fue exclamar un *¡Gracias!*, y mientras lo exclamaba Denise me respondió que a ella ahora en su trabajo, siempre le echaban más años, y que ella no entendía por qué. Como acabo de decir, ante mi mirada, Denise efectivamente representaba muchos más años de los que tenía, y hasta ese minuto había pensado que eso la enorgullecía. Que le gustaba verse mayor. Pero a Denise le sorprendía que pensarán que tenía más años, no entendía por qué y no le gustaba. Me dijo que se sentía joven, que se sentía de la edad que tenía. La juventud para Denise y para mí tenía cuerpos distintos, así como también la manera en que esas subjetividades forman la

experiencia de transición. Ser independientes, esforzadas y responsables, no se trataba de responder al reclamo de transitar hacia una subjetividad adulta, sino de reconocerse en una forma de juventud producida por reglas de inteligibilidad distintas a las mías, aquellas que les permitía distinguir su manera de experimentar la juventud de la de los *cuicos* y de los *flaites*.

En el próximo capítulo volveré sobre el esfuerzo, la responsabilidad y la independencia como formas fundamentales desde donde las entrevistadas hacen una experiencia de sí mismas en su proceso de transición desde la educación media hacia la ES y el trabajo. Por el momento me interesa señalar aquí, que la experiencia en la EMTP juega un rol fundamental en la consolidación de estas subjetividades, y que una parte clave de la valoración de las entrevistadas sobre la EMTP radica en sentir que esta ofreció los mecanismos y las condiciones para desarrollarlas.

#### V.2.2. Devenir mujeres TP

Tal como señalé en los antecedentes, la modalidad EMTP no solo padece de una profunda segmentación por nivel socioeconómico, sino también por género en la distribución de la matrícula de las y los estudiantes según rama, sector económico y especialidad. La pregunta por cómo esta segmentación era experimentada por las entrevistadas y qué formas del género les reclama la EMTP sobre ellas mismas, corresponden a preocupaciones claves en este estudio.

Las entrevistadas de esta investigación estudiaron durante su educación media diversas especialidades. Denise, Carolina y Vanesa estudiaron *Administración*, y Ruth y Beatriz *Contabilidad*. Ambas especialidades corresponden a la rama *Comercial*, en el sector de *Administración y Comercio* (único sector de esta rama), donde estudia el 42% de todas las jóvenes de la EMTP, representando el 64% de la matrícula total de este sector (MINEDUC, 2016b). Margarita, Ximena y Ana, en cambio, estudiaron especialidades en la rama *Industrial*, donde se concentra el 61% de la matrícula masculina total de la EMTP, y los hombres representan el 82%. Ana, estudió la especialidad de *Laboratorio Químico*, que es parte de un de los dos únicos sectores dentro de esta rama que tienen mayor participación de mujeres: el sector *Químico* dentro del cual está la especialidad de Ana y el sector de *Confeción*. Margarita y Ximena en cambio, estudiaron especialidades marcadamente sesgadas hacia la matrícula masculina. Margarita estudió *Telecomunicaciones*, que forma parte del sector de *Electricidad*, donde el 87% son

estudiantes hombres, y Ximena *Mecánica automotriz* que corresponde al sector *Metalmecánico* donde la matrícula masculina llega al 93% (MINEDUC, 2016b).

El relato sobre la elección y experiencia dentro de la especialidad desde la consideración del género es heterogéneo entre las entrevistadas. El recuerdo y valoración que cada una hace, se produce en una constelación singular, encontrándose en puntos, y distanciándose en otros. A continuación, desarrollaré dos hebras respecto al género en la experiencia TP de mis entrevistadas; primero aquellos discursos, mecanismos de subjetivación y subjetividades que desde mi perspectiva se despliegan en los relatos de aquellas que estudiaron especialidades con una matrícula masculinizada. Luego, el análisis y resultados de estos tres mismos ejes, pero en el caso de las experiencias de aquellas entrevistadas que estudiaron especialidades feminizadas.

#### V.2.2.1. Matrícula masculina: *de-hombre y no-de-mujer*

Ximena *quería* estudiar Mecánica Automotriz, le parecía entretenido, pero además y con mucha fuerza, le gustaba precisamente que fuera una carrera con una baja matrícula femenina. En su liceo había cuatro especialidades, Telecomunicaciones, Electricidad, Mecánica Automotriz y Secretariado. Cuando Ximena entró a la enseñanza media, de lo que estaba segura era que no quería entrar por ningún motivo a Secretariado, la única especialidad que concentraba a la mayoría de sus compañeras:

*Secretariado es muchas mujeres, y me carga estar con muchas mujeres juntas porque son muy peladoras, muy cahuineras, son muy mala leche, entonces prefiero estar con más así con más de hombres, con más... más machos. Así que ahí me empecé como a meter en la carrera y en verdad como que me gustaron los autos, yo estaba como en ese tiempo como muy metida en lo que eran los autos, y ahí me metí como a la carrera.*

(Ximena, primera entrevista)

Margarita estudió Telecomunicaciones. A diferencia de Ximena, la decisión no la tomó ella sino su mamá. Por una parte, la mamá de Margarita pensaba que el campo laboral era mejor que el de Alimentación, la otra especialidad ofrecida por su liceo; pero, además, porque Alimentación podía hacer que su hija *engordara* y esa era una preocupación importante para ella. La mamá de Margarita en el mismo gesto en que velaba por la independencia económica de su hija, con cariño, le recordaba las exigencias de la 'belleza femenina'. A Margarita nunca le gustó su especialidad, precisamente porque "*era de hombres, todos la ven de hombres*", y eso a ella le producía desinterés:

*Porque como todos lo ven que es como una especialidad de hombre, yo como que no le tomé mucha la importancia. Yo creo que eso no me gustó, no aprendí nada.*

(Margarita, primera entrevista)

Mientras a Margarita no le gustaba estar en una especialidad *de-hombres*, para Ximena, la motivación principal para escoger la suya fue que *no-era-de-mujeres*. Estas formulaciones, más allá de valoraciones sobre sus experiencias en las especialidades, constituyen también reglas discursivas en torno a las cuales se hace posible (e inevitable) hablar de su paso por estas. A lo largo de sus narrativas ‘ser-mujer’, ‘lo femenino’, la imagen de ‘otras mujeres’, son formas discursivas que ocupan un lugar central y problemático desde donde recordar sus experiencias en la EMTP. El discurso sobre la masculinidad reclamada a sus especialidades las hace hablar desde una posición que compromete identificarse con ideas de lo normal y lo común frente a otras subjetividades femeninas, al mismo tiempo en que las produce insistentemente como *otro* frente a la normalidad atribuida a la posición de los hombres.

Desde el comienzo, ante la mera pregunta ¿qué especialidad estudiaste? Ambas entrelazan sus respuestas con proposiciones que explican y/o justifican aquello que escapa a la norma. Ximena, suelta una carcajada antes de responder, recordando oblicuamente que su situación tiene algo extraordinario, algo poco común, algo cómico: una mujer estudiando mecánica automotriz. Margarita me explica que no fue su decisión, que no le gustaba, que no aprendió nada, que nunca pensó dedicarse a ella, que estuvo pero que no estuvo, produciendo un relato en que la única posibilidad aparente para hablar es la desidentificación tajante de haber pasado por esa especialidad.

#### V.2.2.2. Formas de subjetivación: *Marimachas* y *forasteras*

En los relatos de Margarita y Ximena, es posible extraer dos principales mecanismos de subjetivación femenina. El primero es aquel mecanismo que las subjetiva como mujeres en falta a través de prácticas asociadas a la regla discursiva que produce a las especialidades masculinas como *de-hombres*, y que dividen lo femenino entre formas *normales* y *anormales*. Ambas recuerdan cómo en sus liceos el sujeto-mujer que estudiaba especialidades masculinizadas era patologizado a través de prácticas discursivas que comprometían su femineidad:

*¡Ah!, éramos como puras marimachos, así como ‘ellas, que andan con overol y andan sucias, y nosotras que andamos pintaditas de uñas’. Se marcaba, porque*

*sobre todo lo que era mi especialidad, porque yo andaba de overol y de repente sí andábamos como todas sucias, chasconas y como a nosotras en realidad no nos importaba, pero ellas sí eran más preocupadas, más femeninas; pero tampoco significaba que nosotras andábamos jugando a los golpes con los hombres, ni nada, sí nosotras igual nos preocupábamos de andar maquilladas, peinadas, a veces no, porque había que meterse debajo de un auto, pero se notaba como la diferencia como la niña de mecánica y la niña de secretariado.*

(Ximena, primera entrevista)

Este tipo de práctica discursiva distribuye posiciones para las mujeres como sujetos que padecen de una anormalidad frente a una subjetividad femenina producida como normal en un binario que enfrenta por oposición lo femenino a lo masculino. Quien transita hacia una especialidad *de-hombres* devienen entonces *menos-mujer* o *mujer-hombre*. *Machote, marimacho, camionera*, son algunos de los nombres que circulaban para estas mujeres, y de acuerdo con sus relatos, estas categorizaciones la producían sobre todo sus compañeras, aquellas de las especialidades con matrículas feminizadas.

En cambio, sus compañeros y profesores están vinculados en las entrevistas con una segunda práctica divisoria, aquella asociada a la regla que produce sus especialidades como *no-de-mujer*:

*MJ: ¿Y los profesores, por ejemplo, que tenían en la especialidad hacían diferencias entre las mujeres y los hombres?*

*X: No. No, no tenía ningún profe que hiciera diferencia, o sea “si usted quiso estudiar mecánica mijita, usted tiene que ponerle el hombro a la...”. Quizás de repente sí habían, como, no sé, apretar una rueda era como muy complicado, al principio nos ayudaban, pero después con el tiempo y en mi práctica no, yo levantaba ruedas, era, era de verdad, saqué hasta músculos, saqué hasta músculos en esa práctica.*

(Ximena, primera entrevista)

*M: Eran puros profesores. Pero no se marcaba mucho, sino que igual trataban de integrar a las mujeres, aunque eran muy pocas, pero trataban de integrarlas. Pero yo digo como en la parte de la sociedad, como que yo creo que ahí no se integra mucho.*

*MJ: Y tus compañeros, ¿hacían alguna diferencia o marcaban esa diferencia?*

*M: No, ellos no, trataban de... Es que éramos bien amigos. Tratábamos de juntarnos entre todos y nos integraban harto, porque igual las mujeres se iban donde los hombres, les preguntábamos. Porque igual como que, yo siento que los hombres como que, como les gusta, entienden más esos temas. Igual nosotras tratábamos de preguntarles a ellos, pero éramos súper integrados en el... súper unidos en el curso.*

(Margarita, primera entrevista)

Aunque ambas expresan que los profesores y los compañeros no hacían diferencias, sus mismas respuestas dan cuenta de la existencia de este segundo tipo de práctica divisoria y de la misma reproducción de esta sobre el lugar de ellas mismas. Las mujeres son un sujeto ajeno, que tiene que ‘poner el hombro’, que hay que ‘integrar’ y ayudar. Este tipo de práctica discursiva distribuye posiciones para las mujeres dentro de la especialidad: son bienvenidas, pero desde un lugar que (aunque a veces cariñosamente) las produce como inexpertas y ajenas a ese mundo, las produce como *otro-excepcional* del sujeto masculino.

#### V.2.2.3. Subjetividades: No querían que me vieran como hombre

Mientras los discursos que circulaban en sus escuelas y las prácticas de subjetivación que se desprenden son similares en los relatos de Ximena y Margarita, estos a la vez produjeron experiencias educativas y de género sobre ellas mismas muy distintas entre ambas, abriendo o limitando también las posibilidades de constituirse como buenas estudiantes.

Para Ximena, en su especialidad es sobre todo la fuerza física la fuente de la centralidad masculina. Ximena reproduce en su relato el discurso de que los hombres son, algo así como naturalmente y transversalmente más fuertes que las mujeres. Sin embargo, para ella, pese a que existe esta especie de disposición a priori, la fuerza física se puede aprender, se desarrolla. Como ella misma dice en la cita anterior: “*al principio nos ayudaban, pero después con el tiempo y en mi práctica no, yo levantaba ruedas, era, era de verdad, saqué hasta músculos, saqué hasta músculos en esa práctica.*”

En la experiencia de Ximena, si bien hay obstáculos por *ser-mujer* en una especialidad *de-hombres*, se puede devenir buena estudiante y aprender. Por supuesto, este proceso compromete subjetividades femeninas. Implica resistir al reclamo de un tipo de forma femenina, la de sus compañeras de secretariado: andar arreglada, limpia, de pie, no sucia y tirada en el suelo. Pero aprender su especialidad no implica necesariamente desencarnar toda forma de *ser-mujer*. Ximena tiene otras fuentes discursivas que le permiten ser buena estudiante de su especialidad sin comprometer su femineidad. Tiene, por ejemplo, el apoyo y resistencia discursiva de su familia. Cuando a Ximena, le empezaron a decir *marimacho* por haber entrado a Mecánica, lo conversó con su mamá y su consejo fue que, si ella se sentía bien y le gustaba, entonces no importaba.

Pero no solo los consejos de su mamá la ayudaron, también la misma subjetividad que su mamá encarna, le ofrece fuentes discursivas alternativas a las de sus compañeras de secretariado para entenderse a sí misma como mujer. Su mamá trabajó como obrera agrícola desde muy joven. En esto, Ximena encuentra un lugar para que el trabajo físico que implica ser una buena estudiante en su especialidad (*andar tirá en el suelo, ensuciarse*) no comprometa necesariamente sentirse femenina y en este sentido la relación de fuerzas que reclama la línea enunciativa que produce su especialidad como *no-de-mujer*, encuentra condiciones para flexibilizarse y suavizar su poder constrictivo.

Margarita, en cambio, me cuenta que no aprendió nada, que no se acuerda de nada, que nunca pensó seguir sus estudios superiores en esa especialidad. En las entrevistas, cada vez que conversamos sobre su especialidad, Margarita se subjetivó como una mala estudiantes en el área de Telecomunicaciones. En el relato de Margarita emerge una relación entre las posibilidades del aprendizaje y el gusto que sentían sus compañeros por las telecomunicaciones. Margarita no atribuye este gusto a una característica masculina por defecto, sino que dice que *es la sociedad la que hacer ver que es una especialidad de hombres*, y que por eso a sus compañeros les gustaba más. Que la sociedad *haga ver* eso, para Margarita explica las condiciones de aprendizaje favorable de sus compañeros, pero para ella ese mismo *hacer ver* explica por qué su especialidad la alejó y desmotivó, haciéndola sentir que no aprendió nada. Para Margarita, aprender su especialidad comprometía su femineidad ante la vista de la sociedad. Tal como dije, la mamá de Margarita no solo la obligó a tomar Telecomunicaciones porque creía que podía tener más campo laboral, también le preocupaba que Margarita engordara. En el relato de Margarita el reclamo de ser *femenina* es intenso, muy vinculado a consejos y exigencias de su mamá. Hay que *ser flaca, hay que ser bonita, hay que ser sensual, hay que vestirse bien*. La mamá de Margarita tiene un efecto intenso en su hija, y muchas de sus demandas tienen que ver con su femineidad, y precisamente con la que *se ve*:

*De repente igual le encuentro razón a mi mamá, de repente peleamos porque yo sé de repente que tengo que dejar de comer y mi mamá me dice, me dice, igual de repente peleamos por eso, pero encuentro que igual de repente tiene razón porque ella quiere... quiere como lo mejor para mí, quiere que me vea linda, como antes, yo no estoy diciendo que me vea fea, pero... pero estoy diciendo de que me vea como antes, más mujer a lo mejor, más sensual, yo creo que eso puede ser.*

(Margarita, primera entrevista)

La experiencia de Margarita respecto a su especialidad y el aprendizaje de esta pasa por una subjetividad de género específica. Una forma de entender la femineidad, una forma de lo visible: *más linda=más mujer*. Margarita entró a Telecomunicaciones, en parte para no comprometer esa forma, para no engordar (en una dirección, la elección de Telecomunicaciones fue no entrar a Alimentación). Pero el aprendizaje de su especialidad vuelve a comprometer esa forma, haciéndola sentir que puede ser vista como hombre por los otros, arriesgando su femineidad y el bienestar que ella asocia a esta.

Margarita recuerda su experiencia de educación media como un momento especialmente feliz para ella, y parte de esa felicidad era, precisamente ser subjetivada como una *mujer bonita*. Durante básica Margarita estudió en un colegio de mujeres:

*M: Yo siento que todos los días que pasaba ahí [en su liceo] los sentía bien, los sentía feliz, porque no sé si había contado, pero a mí me pasó de que en sexto, en la básica, yo nunca me sentí bien en los cursos, siempre me sentí incómoda, porque nunca fui buena para hablar, de que siempre fui callada y ahí tuve hartos problemas con las niñas, me molestaban, sufrí un poco de bullying en la básica, pero cuando llegué a ese colegio, no, no, fue todo distinto, me sentí súper acogida, incluso me sentía súper bien, porque bueno, estaba como en esa categoría de que la niña linda y todo eso, así que encuentro que todos los días que iba ahí me sentía bien, cómoda y feliz, como que no siento que ningún día haya sido diferente.*

*MJ: Por ejemplo, tú dices ya, eras la niña linda. ¿Cómo te dabas cuenta de que eras la niña linda?*

*M: Bueno, cuando los niños andaban atrás de mí, y los niños decían cosas, y ahí el problema de eso es que ahí clasifican mucho a los niños y a las niñas, bueno y como era un colegio mixto a lo mejor, como era un curso de puros hombres, bueno ahí está la diferencia, era un curso de puros hombres, clasificaban mucho de que esta niña es esto, esta niña esto otro.*

(Margarita, tercera entrevista)

Para Margarita ser buena en telecomunicaciones, potencialmente ponía en riesgo su subjetivación a partir de la formulación ser bonita=ser más mujer comprometiendo su femineidad y la positividad de su propia experiencia como estudiante asociada a ella. En algún sentido, la subjetividad femenina desde donde es reclamada es incompatible con la subjetividad de ser una buena alumna en una especialidad masculinizada. No necesariamente porque haya prácticas explícitas de exclusión dentro de la especialidad misma, sino porque lo que parece ser un enunciado en la experiencia de Margarita (enunciado que sin duda forma parte importante del corpus discursivo contemporáneo sobre la mujer joven): ser bonita=ser más mujer, hace un sujeto imposibilitado de constituirse como además buena alumna en una especialidad masculinizada. A diferencia de Ximena, quien cuenta con otras fuentes de subjetivación que suavizan el poder

constrictivo encarnado en el enunciado que significa su especialidad como no-de-mujer, para Margarita, las fuentes de subjetivación externas a la escuela reafirman esas mismas fuerzas constrictivas.

#### V.2.2.4. Trayectorias por el género

Me gustaría relevar que tanto la entrada de Ximena como la de Margarita a sus especialidades, fueron procesos informados explícitamente por discursos de género. Pero a diferencia de lo que quizás se puede suponer, la decisión no estuvo solo marcada por lo que cada especialidad significaba en términos de proyección laboral, sino constreñida por procesos de subjetivación que comenzaron mucho antes de que estudiaran en la enseñanza media.

Para Ximena, su propia manera de subjetivarse como mujer, y el anhelo y las prácticas que realiza para alejarse de otras subjetividades femeninas, también encuentra condiciones para su formación en la educación básica. Ximena, al igual que Margarita, recuerda su experiencia en la enseñanza básica marcada por el bullying de sus compañeras y, precisamente esa experiencia, es la que le hace querer alejarse de los ambientes donde hay mayoritariamente mujeres. Para ambas, las experiencias de maltrato en la educación básica constituyen un elemento clave para explicar tanto su disposición ante sus especialidades, como las posibilidades para subjetivarse como buenas estudiantes dentro de ellas. Las distintas maneras en que la forma ‘mujer’ se va produciendo en su infancia parece ser fundamental para comprender sus experiencias en la EMTP, y nos invitan a considerar la relevancia de mirar la EMTP como parte de un dispositivo más complejo, que supone líneas que comunican sus regiones, a veces de forma inesperada. Tal como se puede extraer de los relatos de ambas entrevistadas, las experiencias sociales en la infancia mantienen un vínculo estrecho con las decisiones frente a una especialidad, y las posibilidades reales que estas entrevistadas tienen para traspasar el umbral normativo que reclama a estas especialidades como masculinas.

En términos de proyección laboral, la madre de Margarita tenía razón, Telecomunicaciones efectivamente goza de mejor retribución económica y condiciones laborales que Alimentación. Si su experiencia en la especialidad no se hubiese encontrado con los obstáculos normativos a nivel de subjetividad, ofreciendo un espacio fértil para producir vocación y deseo de desarrollarse en esa área, quizás Telecomunicaciones habría sido una buena alternativa para el desarrollo profesional y la continuidad de estudios de

Margarita, ofreciéndole buenas condiciones para alcanzar sus metas. Sin embargo, los reclamos de subjetivarse femeninamente como bonita, sus experiencias de exclusión en la enseñanza básica y la reafirmación y circulación de prácticas divisorias de género en las especialidades, fueron produciendo una constelación que contribuyó a que Margarita nunca pensara dedicarse a su especialidad. Ni como carrera profesional, ni tampoco como un medio para desarrollarse en otra área.

El caso de Ximena es muy distinto, y aunque la constelación en la que se encuentra su experiencia en la especialidad comparte líneas discursivas con la de Margarita, esta produce una disposición diametralmente diferente. Ximena me cuenta que siempre quiso dedicarse al área de la salud, y ha realizado, como desarrollaré más adelante, una trayectoria orientada a lograrlo. Pero Ximena sí pensó dedicarse a la mecánica con el objetivo de lograr sus deseos:

*golpee hartas puertas, pero se complicaban, que había que hacer como un camarín aparte para mí, que quizás yo no me podía encajar, siempre... siempre habían peros, como que eran... el grupo de los mecánicos es en sí muy machista, son súper cerrados, sobre todo los que ya son como... llevan años, como los más viejos, ellos son súper cerrados.*

(Ximena, primera entrevista)

Para Ximena, el rechazo en su campo laboral fue doloroso y frustrante. Aun cuando sabía perfectamente que no era fácil encontrar trabajo en mecánica como mujer porque era un ambiente “bien machista”, su propia experiencia en la especialidad le había formado una visión más optimista. Pero en cambio se encontró con una negativa total, y finalmente terminó trabajando en el área de servicios, como vendedora en un mall.

Lo que quiero marcar aquí, es que el género opera de maneras muy diversas, y en momentos también distintos, y que eso va constriñendo las trayectorias de desarrollo para estas entrevistadas que no se restringen solo a la elección de especialidades dentro de sus liceos. No basta con atravesar los umbrales normativos y las constricciones de género que operan en esa decisión. El proceso de transición hacia sus especialidades y desde éstas fue muy distinto para ambas, aun cuando finalmente ninguna de las dos entrevistadas desarrolló trayectorias post-egreso vinculadas a lo que estudiaron. No fue solo el efecto de las experiencias vividas en la educación básica, ni sólo el efecto de las performatividades durante su experiencia en la educación media, así como tampoco exclusivamente las barreras de entrada en el campo del trabajo. Fueron articulaciones

específicas y múltiples de distintos discursos sobre el género, circulando en distintos dispositivos y produciendo diversidad de formas en torno a lo femenino.

#### V.2.2.5. Especialidades feminizadas: especialidades profesionales

A diferencia de las entrevistadas de las especialidades masculinizadas del sector industrial, donde una parte importante de sus relatos circula en torno a las diferencias de género y la masculinidad culturalmente atribuida a sus especialidades, quienes estudiaron en áreas feminizadas no las identifican en tanto un espacio *feminizado*. La excepción se encuentra en Denise, quien estudió en un liceo que ofrecía las especialidades de Administración y Mecánica Automotriz; en este caso, ella atribuye a esta última, por *ser-de-hombres*, que las mujeres estudiaran en la primera.

A diferencia de las especialidades que cursaron Margarita y Ximena, donde el imaginario asociado es el de la masculinidad, para estas entrevistadas, Administración, Contabilidad, o Laboratorio Químico, son especialidades que no invitan inmediatamente a pensar que son áreas feminizadas. Su vínculo con los roles de género, tradicionalmente reclamados a las mujeres, no es directo, no es, por ejemplo, técnico en párvulo asociado a la maternidad y el cuidado de niños; no es vestuario o secretariado y ventas, también especialidades que corresponden al sector comercial.

La sensación transversal de estas entrevistadas es que, en sus especialidades, las diferencias de género no cumplían un rol significativo, y aunque algunas recuerdan la relación entre especialidades y división de género, lo hacen frente a otras especialidades, precisamente aquellas que asocian al mundo masculino. En cambio, sus propias áreas de estudio aparecen discursivamente vinculadas a un imaginario del mundo profesional.

#### V.2.2.6. Formas de subjetivación: ellas y sus madres

A diferencia de los mecanismos de subjetivación de género que emergen en los relatos de Ximena y Margarita, los mecanismos de subjetivación de las entrevistas de especialidades feminizadas están menos vinculados a roles de género tradicionales y también más tenuemente vinculados a sus especialidades en concreto. En cambio, la práctica divisoria fundamental, opera produciendo otros-femeninos en momentos pasados. Tal como recién señalé, el vínculo entre sus especialidades y los roles de género tradicionalmente reclamados a las mujeres no es evidente ni inmediato para las entrevistadas. Por el

contrario, son especialidades discursivamente vinculadas al mundo profesional para ellas y esto representa una diferencia importante respecto a la generación de sus madres y algunas subjetividades de género que circulaban en sus experiencias de infancia. Las mamás de Ruth, Ana, Denise y Susana solo cursaron la educación básica, muchas no alcanzaron a completarla<sup>23</sup>. La obtención de un grado de especialidad, independientemente de si la especialidad es masculina o femenina, representa un desplazamiento respecto a muchos de sus referentes de subjetividad femenina. En este sentido, los marcos discursivos de estas entrevistadas se desarrollan más bien en torno a este tipo de hebras, aquellas que las producen como mujeres-jóvenes-profesionales, y que las distinguen de otras mujeres constreñidas en sus posibilidades educacionales y también laborales.

#### V.2.2.7. Subjetividades: mujeres jóvenes profesionales

El estudiar especialidades asociadas para ellas al mundo profesional, parece desarrollar en ellas una comprensión sobre sí mismas vinculadas a la idea de ser mujeres-modernas, en un escenario que les ofrece oportunidades de empoderarse y lograr sus metas. Las subjetividades esforzadas, responsables e independientes, encuentran un lugar para ser intensificadas en una versión 'femenina' de estas. Donde el valor productivo desplaza en varios momentos al reproductivo en la consideración del sujeto-mujer (McRobbie, 2007). Estas entrevistadas comparten la sensación de que hoy las jóvenes gozan de muchas más oportunidades para desarrollarse que la generación de sus madres, y esto está fuertemente asociado con entenderse como mujeres trabajadoras y profesionales. Esta subjetividad de mujer-joven, es intensa en los relatos de las entrevistadas y acompaña el paso por la ES, pero sobre todo la transición hacia el mundo del trabajo. En el último capítulo de resultados me extenderé en esto, sin embargo, por el momento me interesa señalar aquí que para estas entrevistadas esta subjetividad encuentra las condiciones para germinar sobre todo en la especialidad, mucho más que la educación superior o sus familias.

---

<sup>23</sup> De acuerdo con los datos del estudio de Larrañaga et al, el nivel educacional alcanzado por la madre del 22,5% de los estudiantes EMTP es sin educación o educación básica incompleta y el 16,0% educación básica completa (Larrañaga et al., 2014)

### V.3. Conclusión

En este primer capítulo de resultados presenté el análisis de los datos de las experiencias de transición en relación con el paso de las entrevistadas por la EMTP. En este, busqué relevar parte de los marcos discursivos predominantes y los mecanismos de subjetivación y subjetividades que estos despliegan en la experiencia de las jóvenes de esta modalidad, y que desde mi perspectiva contribuyen a producir una comprensión más profunda, tanto de los procesos de transición de las entrevistadas, como del lugar y funcionamiento de esta modalidad dentro del dispositivo educacional en nuestro país.

Al comenzar con la extracción del enunciado que he denominado para este capítulo *opción B*, he querido relevar una regla de inteligibilidad que, desde mi perspectiva, circula dentro de nuestro dispositivo, sobre todo fuera de la TP. Imputando significados sobre ella y sus estudiantes, y que considero clave cuestionar al momento de comprender las experiencias de los y las estudiantes de esta modalidad. Este enunciado produce silenciosamente al estudiante TP como *otro* del CH. Desde una racionalización desanclada de los entornos culturales de las y los estudiantes de la EMTP, este enunciado asume que estos y sus familias, constreñidos previamente por condiciones económicas y/o académicas, entran a la EMTP porque, constatando esas constricciones, nos les queda otra que optar por ella, dando por hecho que en otras condiciones (mejor situación económica y/o académica) hubiesen deseado entrar al CH. El enunciado de la opción B nos hace asumir la visibilidad de la segmentación que articula ambas modalidades en términos socioeconómicos, la visibilidad de la existencia de ambas modalidades, y además la deseabilidad de la EMCH por sobre la EMTP.

El enunciado de la opción B, reconoce la segmentación socioeconómica que padece nuestro sistema de educación media, pero la desvincula de la dimensión discursiva y cultural de la clase social. Reduciendo la consideración de los sujetos a marcadores objetivos, desconociendo que estos marcadores están relacionados con modos distintos y variables de entender, significar y valorar la realidad y también lo educativo.

Por otra parte, el enunciado de la opción B reconoce la segmentación académica, pero omite que las tecnologías que tiene nuestro sistema educativo para evaluar el desempeño de sus estudiantes (SIMCE, PSU) excluyen los saberes que la EMTP ofrece. Así nombra como ‘flojo’ a un estudiante que de hecho no está siendo evaluado por lo que se le enseñó.

Los relatos de casi ninguna de las entrevistadas dan cuenta de una experiencia en la EMTP sujeta a las reglas de la opción B, solo Carolina las hace propias para poder subjetivarse como estudiante. En cambio, la mayoría valora profundamente su formación, algunas creen que es mejor que la EMCH y la gran mayoría volvería a estudiar en esta modalidad. Incluso Margarita, a quien tal como señalé, no le gustó su especialidad, por ser masculina. Todas formulaciones que parecen tremendamente improbables si comprometemos nuestra mirada con este enunciado.

Como contrapunto al enunciado de la opción B, y con el objetivo de identificar reglas discursivas que hicieran posible la valoración de las entrevistadas sobre su modalidad de estudios, distinguí el enunciado del *se aprende haciendo*. Este enunciado establece reglas discursivas en torno a los saberes entregados por la educación media profundamente distintas a las que moviliza el enunciado de la opción B. A diferencia de una visión meramente instrumental de aprender especialidades vinculadas al trabajo, para las entrevistadas el umbral que hace devenir un saber en conocimiento es, precisamente, su practicidad. Y, por lo tanto, la EMTP desde su discurso, no solo les entregó herramientas funcionales al trabajo, sino que en esa misma relación, los aprendizajes técnicos devienen aprendizajes significativos, más allá incluso de su funcionalidad concreta en sus trayectorias posteriores.

Además, desde mi perspectiva, este enunciado está profundamente vinculado con una práctica de subjetivación de clase, que produce distinciones para las entrevistadas entre su propia forma de entenderse y la forma en que clasifican a otras subjetividades que constituyen el límite de sus propias identidades: los *cuicos* y los *flaites*. Aprender a hacer y haciendo circunscrito al trabajo es fundamental, porque hacer las cosas por uno mismo y ser trabajador es lo que las distingue de aquellas subjetividades que se les muestran como otro. Por una parte, los cuicos son muchas veces formulados como sujetos que no tienen nada por ellos mismos, y que ocupan un lugar de privilegio pese a no saber hacer; y los flaites, sujetos más próximos, son producidos como carentes de aspiraciones y racionalidad y que, por lo tanto, tampoco tienen nada por ellos mismos.

En el próximo capítulo ahondaré en esto. Sin embargo, en este capítulo inicial me interesaba, sobre todo, enfatizar que la experiencia de las entrevistadas de la EMTP se da en condiciones discursivas que se las presenta de una manera mucho más afirmativa que aquello que el enunciado de la opción B sugiere, sobre todo cuando vuelve nuestra mirada a victimizar a sus sujetos y acercarnos a la desigualdad desde formulaciones caritativas. Para las entrevistadas de esta investigación, la EMTP dista mucho de ser *casi lo que botó*

*la ola*, y no fue una experiencia de *flojos y pobres*, por el contrario, fue una experiencia educativa *válida y real*. Y aunque produjo obstáculos en sus procesos de transición hacia la ES, principalmente no prepararlas adecuadamente para la PSU, también les entregó herramientas concretas y disposiciones subjetivas (responsabilidad, esfuerzo e independencia) para poder hacerlo, tal como profundizaré en el próximo capítulo.

Respecto a la segmentación por género que estructura nuestro modelo de EMTP, tal como señalé en los antecedentes, la discusión realizada en nuestro contexto ha tendido a ser declarativa y restringida a variables cuantitativas. Tal como señalé en ese mismo capítulo, una de las excepciones a lo anterior ha sido el estudio realizado por Núñez, Ascorra y Espinoza, (2012). En este artículo titulado: “*¡Buenas Trabajadoras, Buenas Madres!*”: *la formación laboral femenina de nivel secundario en Chile*, las autoras presentan un breve análisis histórico de los imaginarios a partir de los cuales la EMTP fue desde sus inicios formulada en relación a la formación de mujeres (maternidad, cuidado del hogar, ventas, etc.). Luego de esto, el artículo describe cómo estos marcos normativos siguen teniendo un efecto performativo en la actualidad dentro de esta modalidad de estudios. El material empírico utilizado para esto último corresponde a entrevistas con profesoras y estudiantes de las especialidades de Técnico en Párvulo y Confección Textil, ambas producidas históricamente como áreas *propias del quehacer femenino*, tal como las mismas autoras señalan:

Por su parte, las jóvenes ven en la EMTP una buena alternativa para desarrollar una actividad económica. Según las entrevistadas, la EMTP reúne actividades acordes con su género, y cuyos conocimientos les serán útiles no sólo en el trabajo, sino en la tarea de dirigir un hogar y criar sus hijos. Esto les permitiría cumplir con los mandatos sociales establecidos. (2012, p.112)

Para las autoras, esta reiteración de marcos normativos tradicionales en torno al rol de la mujer dentro de la EMTP actual:

evidencia la necesidad de discutir las significaciones imaginarias que sustentan la formación laboral femenina, la cual no ha sufrido mayores transformaciones en los últimos 100 años por “cierta” naturalización de ésta que se ha querido imponer en Chile, a pesar de los visos de modernización de los discursos oficiales. (2012, p.113)

Finalmente concluyendo que:

Sin embargo, desde la fractura funcional, es posible afirmar que la formación laboral femenina no se sustenta precisamente en una visión económico–funcional.

Actualmente se plantea la necesidad de una mayor incorporación femenina en el ámbito laboral, pero poco se discute sobre qué tipo de participación tendrá, ni bajo qué condiciones. Lo que se espera es que la mujer se “incorpore” a un espacio ya delimitado y establecido, sin cuestionarlo demasiado. Esta falta de discusión, y en especial por parte de la política educativa, deja sin cuestionar la institución social del género y del trabajo, restando posibilidades de transformación y de llevar a cabo un proyecto de autonomía. Hasta el momento, las mujeres de sectores de pobreza, seguirán siendo formadas para desempeñar labores subcalificadas, mal remuneradas y para ser, nada más y nada menos que “¡buenas madres!”. (2012, p.114)

Pese a que comparto que en lo educativo y lo laboral parte de la desigualdad de género están profundamente condicionadas por la naturalización de roles tradicionales, me parece que hay que matizar la idea de que la formación laboral femenina no ha sufrido *mayores transformaciones* en los últimos cien años, así como también que hoy las mujeres de los sectores de pobreza sean formadas *nada más y nada menos* que para ser *buenas madres*.

Primero que nada, me gustaría precisar algunas cosas en la dirección de matizar la idea de que no ha habido mayores transformaciones en la formación laboral femenina. De acuerdo a los datos de la Casen, el año 1990 el promedio de años de escolaridad de las mujeres mayores de quince años en nuestro país era de 8,9; esto implica que la mayoría de las mujeres no contaban con *ninguna* formación laboral formal, porque, en promedio, su trayectoria educativa había llegado a la educación básica. Hoy, y por su puesto relacionado a la extensión de la obligatoriedad a la educación media, esa cifra es de 13 años entre las personas de 19 a 29 años. Tal como señalé al comienzo, casi la mitad de los estudiantes de educación media estudian en EMTP, y la mitad son mujeres. Es decir, reciben formación laboral formal, y su situación y condiciones laborales son mejores que las de quienes egresan de la formación CH (Ortiz, 2011). Sumado a lo anterior, la mitad de ellas van a continuar estudios superiores, lo cual también es parte de su formación laboral formal.

Ha habido transformaciones importantes en la formación laboral femenina, y esto constituye un escenario clave para comprender las experiencias de estas jóvenes. Las entrevistadas de esta investigación tienen una certificación; herramienta que, aunque pueda ser insuficiente, supera las condiciones de sus madres, que no las tuvieron. Tal como señalé, las trayectorias educativas de las mamás de Ximena, Ruth, Ana, Denise y

Susana llegaron al nivel de enseñanza básica y, por lo tanto, tener un título de técnico medio en una especialidad TP les permite sentir que, precisamente, se han desplazado de las subjetividades tradicionales femeninas, sobre todo encarnadas para ellas por la generación que las precede. La certificación es una herramienta laboral, pero además constituye una fuente de subjetivación crucial, tal como desarrollaré en el próximo capítulo. Todo esto marca una diferencia importante en términos de transformaciones de la formación laboral femenina. Dar a entender que la EMTP forma nada más y nada menos que solo *para ser madre*, me parece una lectura restrictiva sobre nuestro sistema educacional, que activa nuevas formas de patologizar la EMTP, y con ello a sus estudiantes simplificando, desde mi perspectiva, tanto sus experiencias educativas, como de maternidad y desconociendo la importancia que tuvo para ellas pasar por esa modalidad de estudios.

A diferencia de la investigación de Núñez, Ascorra y Espinoza (2012), En esta tesis, tal como lo señalé, las especialidades con matrículas feminizadas de las entrevistadas no están inmediatamente circunscritas a un imaginario de lo *femenino* y esto implica diferencias importantes en los resultados. Primero, quiero decir que ninguna de las entrevistadas asocia en sus relatos su formación TP a las labores del hogar, ni a la maternidad. Contabilidad, Administración y Laboratorio Químico, como se puede esperar, no les ofreció conocimientos vinculados a devenir en buenas madres, pese a ser especialidades también feminizadas.

Por otra parte, en las narraciones de las entrevistadas, las especialidades feminizadas de esta investigación están fuertemente asociadas al mundo profesional y a la producción de una subjetividad independiente, muy articulada en torno a imágenes de mujer moderna, autónoma, empoderada. En el último capítulo volveré sobre esta nueva subjetividad de mujer joven, y daré cuenta de cómo estas subjetividades que muchas veces encarnan prácticas de resistencia al reclamo de las subjetividades femeninas tradicionales reinstalan también relaciones de poder y dominación.

Me gustaría concluir este capítulo expresando que los análisis como el de Núñez, Ascorra y Espinoza (2012) me parecen fundamentales, en la medida en que dan cuenta de la persistencia de marcos discursivos profundamente tradicionales y conservadores, como las mismas autoras señalan. Pero, poner el foco exclusivamente en las formas persistentes de la desigualdad, si bien denuncia con fuerza precisamente sus alcances y permanencias, tiene el riesgo de opacar las formas de subjetivación femenina que sí se han transformado y desplazado. Y esto puede implicar mirar desde un entusiasmo

exacerbado lo que no responde a lo sedimentado en la tradición, desconociendo nuevas formas en que la desigualdad de género es también producida. Una de ellas, por ejemplo, puede encontrarse en el mismo reclamo discursivo a las mujeres del *proyecto de autonomía*. La independencia, vinculada a la responsabilidad y el esfuerzo, todas cualidades asociadas al aprendizaje dentro de sus especialidades feminizadas van a desempeñar, tal como describiré en el último capítulo, un rol importante en las experiencias de desigualdad experimentadas por las entrevistadas de esta investigación en sus procesos de transición. Donde muchos de los *discursos con visos de modernización*, articulan nuevas y dolorosas formas de subjetivación para ellas.

## VI. ANÁLISIS Y RESULTADOS: EDUCACIÓN SUPERIOR (Y LA VIDA)

Para la mayoría de las entrevistadas, salir de la EMTP es recordado como un momento de incertidumbre, una experiencia que enfrenta a la apertura del futuro y la pregunta *¿qué hacer?:*

*O sea, era como salir a la vida y qué hacís ahora...*

(Vanesa, primera entrevista)

*Cuando salí de cuarto me sentía rara, era como súper raro salir de cuarto porque, ya, me creía grande y toda la cuestión, pero era como raro porque salí y ahí quedé po...como “ya y qué hago ahora” ¿cachay?*

(Carolina, primera entrevista)

Si pienso en mi propia experiencia de transición desde la educación media a la ES, la cual fue lineal en su sentido tradicional, recuerdo el paso desde la primera a la segunda como algo naturalizado, incuestionadamente obligatorio, nítido y significativo. El cambio fue evidente en mi experiencia, porque la universidad constituyó un espacio que en sí mismo producía significados distintos al de mi experiencia escolar. Y parte de estos significados, aunque de forma menos nítida, ya tenían lugar en imágenes desde donde yo podía fantasear, antes de que tal transición ocurriera en la práctica. De manera muy distinta a mis entrevistadas, no recuerdo haberme hecho nunca la pregunta *¿Ahora qué hago?* Cuando salí de mi propia experiencia escolar, sabía perfectamente qué tenía que hacer: *entrar en la universidad*. Independiente al cumplimiento de este imperativo, lo que quiero resaltar aquí es que la trayectoria hacia la ES, en mi caso, ya estaba dada, antes de que ocurriera.

Hablo de cómo yo recuerdo mi experiencia de transición, porque me parece que encarna, en parte, la trayectoria tradicional y marca una diferencia clave respecto a la transición de las entrevistadas de esta tesis, en relación con cómo el tiempo produce, y qué produce y qué implica pensar en relación a la linealidad. Lo que me gustaría explorar aquí, es la idea de que para que una transición pueda ser experimentada como nítida y lineal, esta tiene que responder a una cierta tradición. Digo tradición, en el sentido en que se adecúa a un modo estable de hacer las cosas en un determinado contexto social y cultural. En mi propia historia, por ejemplo, luego de ir al colegio, se va a la universidad. En este sentido, la idea de linealidad está imbricada en la de tradición, no porque sea

tradicional tener trayectorias lineales, sino porque para poder considerar una trayectoria como lineal, debe haber una tradición. Con esto me refiero a que para poder pensar una trayectoria como lineal en un cierto contexto sociocultural, tienen que haberse producido antes en este, imágenes de las fases y cambios que suponen para esa trayectoria. Por lo tanto, lo que la determina como lineal no es su lógica interna, sino la tradición que la sustenta y las imágenes que ella produce. Así, si comparamos una trayectoria donde se pasa del liceo a la universidad y luego al trabajo, versus otra trayectoria, donde se pasa del liceo al trabajo y luego de años se entra a la universidad; no es que la primera sea en sí misma más lineal, sino que es lineal en la medida en que se ajusta a cómo han sido tradicionalmente las trayectorias de quienes ingresan a la ES y a las imágenes que tenemos para pensar las mismas. Dicho de otra manera, cuando consideramos una trayectoria en su linealidad, no solo suponemos su forma, sino que al mismo tiempo suponemos una supremacía de la fuerza del pasado por sobre la del presente y el futuro en la producción de trayectorias.

Ninguna de las mujeres que participan de este estudio ha recorrido una trayectoria a partir de transiciones educativas lineales, en el sentido tradicional: escuela / educación superior (cuando la hay) / trabajo. Todas han combinado diversas experiencias laborales con sus estudios, y en algún momento, o han interrumpido estos últimos, para luego retomarlos, o se han cambiado de institución y/o carrera. En este caso, su falta de linealidad emerge como efecto de la comparación respecto a *otras* trayectorias recorridas por *otros individuos*, como yo misma, constituidas por la fuerza de la repetición como trayectorias sociales.

Pero tampoco son lineales, en un segundo sentido, en el sentido en que no responden a su *propia* tradición, no se ajustan a la trayectoria tradicional que sus propios contextos señalaban: educación obligatoria / trabajo. Dicho de otra forma, si en mi caso, para mi contexto, yo reproduje la trayectoria establecida, lo que el pasado fijaba, ellas hicieron todo lo contrario. Aquí la fuerza del pasado adquiere un efecto tremendamente distinto. Es importante precisar que, si bien ninguna de estas entrevistadas reproduce la trayectoria social anterior de su contexto más próximo, sus procesos de transición hacia la ES sí forman parte de una trayectoria social generada a partir del proceso de masificación de la ES. Y en este sentido, sus trayectorias no son excepcionales desde la consideración del sistema. Lo que quiero marcar aquí es que, pese a que no son excepcionales, sí constituyen experiencias inaugurales respecto al pasado de sus entornos

más próximos y esto se relaciona con una experiencia subjetiva percibida de manera individualizada.

*Porque me las he tenido que rascar yo sola, como se dice. Porque al final, claro, yo salí del colegio y mi papá, me costó un mundo que mis papás me apoyaran, un mundo, fue pero del terror. ¿Por qué? Porque mi papá me decía: ‘pero, para qué vas a estudiar, ¿pa qué, pa qué? ¿Qué te va a dar? Sale a trabajar mejor, trabaja’. Y yo: ‘pero es que no’. Entonces nunca me apoyaron.*

(Beatriz, primera entrevista)

*MJ: En algún minuto tú me comentaste que cuando tú habías decidido entrar a la universidad y después cambiarte al instituto profesional, pero en el fondo habías decidido estudiar en la educación superior, tú papá te haba dicho que no.*

*B: Sí.*

*MJ: Que trabajaras.*

*B: Que trabajara.*

*MJ: ¿Sí? ¿Me podrías contar un poco cómo fue eso? Más como tratando de explicar, ¿qué es lo que crees tú que pensaba él en ese minuto? ¿Por qué pensaba de esa manera? ¿Cómo te sentiste?*

*B: Yo, mira, es como súper raro, porque esta conversación la tuve el otro día con mi hermana. Y estábamos hablando de este tema, porque salieron como varias cosas a la mesa ese día. Y estábamos hablando con mi hermana y en realidad, claro, o sea uno tiene como otra parada frente a la vida. Porque yo igual, mi papá es de esfuerzo, mi papá terminó cuarto medio y dijo “hay que trabajar”. En cambio yo dije “no, o sea, yo tengo que trabajar y estudiar, y seguir adelante”. Pero claro, él tiene como otra visión. Su visión es que hay que hacer plata, hay que generar lucas y no hay que gastar en algo que no sea necesario, que es la misma visión al final como que tienen mis hermanos más chicos, que son como los hijos de él, que también tienen esa visión. Es como “ya, voy a salir del colegio y necesito plata”. Entonces le agarran el gusto a la plata y no vuelven a estudiar.*

(Beatriz, tercera entrevista)

Beatriz y Ximena tuvieron oposición explícita de sus familias para que continuaran estudios superiores, otras entrevistadas sintieron que sus entornos eran indiferentes, y otras también tuvieron apoyo. Pero para ninguna de las entrevistadas era un imperativo de sus contextos entrar a la ES. Y además, tal como varias de las entrevistadas señalan, haber salido de un TP les ofrecía la posibilidad a muchas de tener trabajos y ganar una cantidad de plata significativa para ellas a los dieciocho años.

*MJ. y pasando a otro tema. Uno en un TP está más cerca del mundo del trabajo ¿de qué manera influyó eso?*

*D: Sí, sí, obviamente. Como te decía, se te abren muchos ambientes laborales...y bueno, creo que también juega en contra. Depende de cada persona. Porque si uno dice “ya, tengo un técnico, me están ofreciendo tanta plata” habían muchos compañeros que decían “oye es caleta, pa que voy a seguir estudiando” cachay? Y si tu después lo veís, tú decís “oye, eso que eran trescientos mil pesos ahora no es nada” ¿cachay? Entonces...creo que se te abren muchas oportunidades, pero tú también tienes que pensar y decir “ya está bien, voy a ganar plata ahora, pero nadie me asegura a mí de que yo voy a tener ese trabajo siempre ¿y si después me despiden? ¿Qué tengo para ir a buscar pega? ¿Qué me respalda a mí de que yo soy buena?”. Y eso es solamente un título ¿me entendís? Entonces creo que se te abren muchas oportunidades, pero creo que va en la persona como lo tome. Si quiere seguir trabajando, o si quiere trabajar y estudiar ¿cachay? O si realmente quieren ganar plata por el momento y después no mirar más allá.*

(Denise, primera entrevista)

Dar cuenta de la duración y ocurrencia de la transición educativo-laboral de estas mujeres, no representa el mayor aporte que esta tesis puede ofrecer en términos de la reflexión en torno a los procesos de transición<sup>24</sup>. Es en cambio, la exploración del segundo sentido en que las trayectorias de estas entrevistadas no son lineales aquello que, desde mi perspectiva, puede constituir un verdadero aporte. En este sentido, me parece importante señalar que, desde mi perspectiva, independientemente de que las trayectorias de estas entrevistadas no sean lineales en su forma, aun si es que lo hubiesen sido, las condiciones discursivas para transitar a la ES, y las subjetividades reclamadas en ese proceso, seguirían siendo profundamente distintas a la de aquellos estudiantes que reproducen la forma de la trayectoria de sus contextos. Y en este sentido, la forma de una trayectoria aun cuando es sin duda relevante, no es suficiente para comprender la experiencia que la articula.

Lo primero que me gustaría decir, antes de avanzar hacia el análisis sobre la entrada a la ES, es que la EMTP como fuente de subjetivaciones juega un papel importante en la transición hacia la ES, aun cuando no haya ofrecido a las entrevistadas una formación que fomentara su acceso a ella, e incluso, como ocurrió con algunas entrevistadas, hiciera circular subjetivaciones que las producían en la dirección contraria,

---

<sup>24</sup> Sin duda, los estudios longitudinales que utilizan metodologías cuantitativas, como el realizado por Sepúlveda y Valdebenito (2011-2016), pueden ofrecer un análisis mucho más acabado y sugerente sobre esto. Por ejemplo, al distinguir distintos tipos de trayectorias.

como estudiantes que saldrían exclusivamente al mercado laboral. La EMTP en tanto fuente de subjetivación, al mismo tiempo en que obliga a aceptar condiciones discursivas que no se han elegido para *ser*, constituye también la potencia de devenir en otras subjetividades, al ofrecer una seguridad frente al futuro incierto.

Muchas tienen la sensación de que ha pasado mucho tiempo desde que estudiaron en sus liceos. La mayoría estudia y trabaja en campos y especialidades distintas a las que estudiaron en el liceo. Algunas fueron madres, y muchas ya se han independizado. Sienten que han cambiado muchas cosas, y que el tiempo ha pasado. Sin embargo, la EMTP es una silenciosa compañera en sus trayectorias post-egreso. Una fuente de tranquilidad. Una imagen de otro futuro, que pese a no ser el que tomaron, permite condiciones para que éste último se haga posible. La EMTP es también una posibilidad futura, en el presente, como fuente de imágenes de tranquilidad y seguridad, cuando el futuro se vuelve incierto:

*En realidad yo lo valoro porque me sirvió mucho, aprendí demasiado de los profesores que tenía, fueron excelentes profesores entonces me gustan la matemáticas, entonces sé que me puede ir bien con eso, y sé que me puede servir más adelante en cualquier momento...no sé, si pasara algo en mi carrera y no pudiera seguir con ella... sé que puedo retomar esta, entonces por eso lo valoro, porque me puede servir más adelante si es que pasará algo en caso de...no sé, o me llegara otra oportunidad mejor de trabajo.*

(Ruth, segunda entrevista)

*donde yo estudié algo técnico, porque si es que yo no alcanzo a... o no puedo ir a la universidad lo que me sirve de la carrera que salí, la carrera que saqué en técnico me sirve, por lo menos, para mantenerme algunos años, trabajar y después hacer lo que yo quiero, yo lo miro así.*

(Margarita tercera entrevista)

Es un futuro que no se quiere, que asusta, pero es un futuro que al mismo tiempo tranquiliza y que da condiciones para preguntarse ¿qué hacer? Cuestionando la trayectoria que sus contextos señalaban, porque sienten que *salieron con algo*.

## VI.1. Cómo ‘*ser alguien en la vida*’

Vanesa, me explica en nuestro primer encuentro:

*Yo entré en el instituto, porque quería ser alguien en la vida. Cuando tú a veces vivís en poblaciones, o erís no de situación económica buena, te dicen que la única forma en que tu podai tener algo más, es estudiando.*

(Vanesa, primera entrevista)

El enunciado de *ser alguien en la vida*, circula repetitivamente en los relatos de las mujeres que participan de esta investigación respondiendo a la pregunta acerca de *¿qué hacer?* Sin excepción, en al menos un momento, emerge como el modo posible de expresar los deseos e imperativos que movilizan sus trayectorias educativo-laborales, pero particularmente su ingreso a la ES y la anhelada obtención de un título profesional. La ES, aparece como el medio posible que da condiciones para la formación del *ser alguien*: obtener las herramientas para tener más recursos económicos, acceder a un conocimiento que a veces impregna de estatus, y la posibilidad de encarnar un modo específico de valorar la vida. En los relatos, este *ser alguien en la vida*, parece ser más que una imagen nítidamente distinguible, un movimiento que es configurado a través de una compleja interacción entre las fuerzas subjetivadoras del pasado y el presente y las de futuros imaginados.

Al igual como lo hice en el capítulo anterior, me gustaría considerar a continuación el *ser alguien en la vida* como un enunciado, una unidad discursiva que establece un tipo de regularidad dentro de nuestro dispositivo educacional y su vínculo con los procesos de movilidad social, imputando reglas de inteligibilidad y significado a la ES y a las experiencias de parte de quienes hoy desarrollan sus trayectorias dentro de ella.

### VI.1.1. El pasado como límite

#### VI.1.1.1. Salir de la propia vida: *él llegó y nos despiojó*

Tal como lo expresa Vanesa, para las entrevistadas entrar a la ES constituye una práctica movilizadora, en parte importante, por el enunciado que reclama *ser alguien en la vida*, y

en uno de sus trazados esto se articula en torno a un imperativo que exige salir del pasado y *dejar de ser*.

En los relatos van emergiendo escenas y recuerdo que delinean la vida de la cual hay que salir:

*Porque lo que pasa es que mi mamá igual me tuvo súper joven, me tuvo a mí a los quince, y resulta que mi papá en ese momento, no sé, parece que mi papá tenía como veinti algo, porque yo ahora recién lo veo y le hablo, pero ahí, porque igual después se metió en la droga, y fue súper cruel, le pegaba a mi mamá, yo tenía que hacerme cargo de mi hermano, los dos chiquititos, o sea como que tuve que tener esa mentalidad de madre, desde pequeña y tener que verla por mi hermano, porque éramos como los dos solos, porque mi mamá trabajaba de noche, en el día dormía y ¡eso po! Teníamos que estar en distintas casas, que nos cuidaran. Siempre mi mamá pagó porque nos vieran, pero como que perdís igual un poco tu infancia de estar jugando y despreocuparte de tus problemas, porque igual mi mamá era joven, entonces igual a veces decía, ella, no sé “voy a salir a carretear” y yo me tenía que poner en la puerta y decirle “entrégame la plata, o si no no salís”. Niñita de ocho años, pequeña ahí, pidiendo plata pa que al otro día tuviera pa comer, entonces, eh, esas cosas así te hacen ver que igual de quedarte en un círculo así, no. Y en mi casa igual se vió hartito el tema de la droga y cosas así, ¡hasta ahora! Yo a veces igual le digo a mi hermano, “pucha todo lo que vivimos, como dos dedos de frente.*

(Vanesa, primera entrevista)

*Ser alguien* impone salir de la propia vida que señala el contexto. En esta dirección, el ejercicio se construye desde una formulación negativa que encuentra en la infancia imágenes de lo que no se quiere ser o hacer: reproducir las condiciones de la niñez y las trayectorias de sus padres y madres. Con distintas intensidades, las entrevistadas relatan escenas donde el pasado se va configurando en falta, como una experiencia que enseña lo que no se quiere vivir. La falta es sobre todo de recursos económicos, condiciones temporales, seguridad y tranquilidad.

Pero el pasado no se agota en recuerdos afligidos, los dolores experimentados comparten este tiempo con otros recuerdos felices, pero además con la gestación del deseo de *devenir distintas*. Se siente el reclamo de *ser alguien en la vida* y devenir diferente, porque también en el pasado distintos acontecimientos fueron dando en el recuerdo las condiciones de esa voluntad. En el relato de Vanesa, fue la llegada de su padrastro:

*Onda él después llegó, nosotros vivíamos en una choza, le decía yo, de cholguán, y él llegó a parar esa casa. Nos despiojó, como se dice, se hizo cargo de nosotros. Y ahí como que a mi mamá le cambió un poco la vida. Nos cambió. Él igual influyó*

*en los valores, en decirme que yo tenía que estudiar, que yo tenía que ser alguien en la vida, y así estamos, tratando.*

(Vanesa, primera entrevista)

Papás, mamás, tíos, abuelas, primos van marcando las historias de las entrevistadas, proponiendo en sus relatos el salir y *ser alguien*, y la ES emerge como el principal medio para lograrlo.

#### VI.1.1.2. Formas de subjetivación: yo digo ‘no quiero ser como ella’

A ratos, en los relatos el pasado es un lugar donde encontrar subjetividades que no se quieren encarnar, imágenes y cuerpos de lo que no se quiere ser. En esta dirección, el discurso de *ser alguien en la vida* implica prácticas de subjetivación muchas veces dolorosas para las entrevistadas. Supone hacer propias las reglas discursivas que las produjeron/producen a ellas o a muchos de sus seres queridos en falta:

*Sí, porque estamos hablando como de estratos sociales, de que mi viejo siempre trabajó en Vitacura, y de que llegó acá, me hizo ver el mundo como de otra manera. Igual nos llevaba a veces como a esos paseos en familia, porque es un estadio donde trabaja él, y tiene piscina y cosas así. Y nos llevaba pa allá, y nos mostraba como la gente, esa rareza de los rubios bonitos (risas) y cosas así. De que pucha, tu hablabai así súper mal, y que vierai gente, así como tan culta, era como que te hacía ver las cosas de otra manera y decir la estoy jodiendo en grande.*

(Vanesa, primera entrevista)

Vanesa dice que estos paseos junto a su padrastro la hicieron ver “*la clase social diferente*”. Esta diferencia se expresa en la experiencia de un lugar que la hace sentirse en un “*paraíso*”, al mismo tiempo que “*mal, como fuera de onda en ese ambiente*”. A lo largo de este episodio infantil, Vanesa cuenta como siente en él, que *no es culta*, que *habla mal*, que *es desordenada*, que *no anda bien vestida*, que *no sabe comportarse*. Siente que es “*rasca*” y siente que es “*pobre*”. Vanesa se relata en falta. Falta de recursos materiales, pero sobre todo falta de conocimiento al nivel de ser y hacer.

Para Vanesa estas experiencias producen el deseo de *salir* y devenir diferente. Un deseo que implica aceptar las condiciones discursivas que la producen a ella misma como *otro* de subjetividades que se le presentan como más deseables. El *ser alguien*, es un ejercicio de voluntad y deseo que implica, en algún punto, ser subjetivada como *otro* en

falta y resentir una responsabilidad individual en esa forma de subjetivación. Es ella la que la está “*jodiendo en grande*”, es ella la que tiene que aprender a ser y hacer. Pero al mismo tiempo en que se aceptan esas condiciones discursivas, también se resisten, se quiere devenir otra en un gesto que reclamar reconocimiento desde ese espacio de subjetividad.

Al igual que Vanesa, muchas de las mujeres de este estudio, relatan parte de su niñez como una etapa algo triste, marcada por precariedades materiales y/o afectivas donde distintas subjetividades van siendo producidas desde el no saber ser y hacer. A veces, como en el relato de Vanesa, son versiones infantiles de ellas mismas, pero el sujeto que se reitera con más intensidad ocupando el lugar de *otro*, son sus madres. Las madres van encarnando en los relatos a un sujeto que da forma a una práctica divisoria de subjetivación, que delimita y ofrece una imagen concreta de aquello que no quieren ser como jóvenes y adultas. Para muchas, en una de sus direcciones *ser alguien en la vida* se traduce en la práctica subjetiva de no ser sus madres en el pasado.

Vanesa, Carolina, Denise, Ruth y Beatriz comparten el relato de haber sido abandonadas por sus padres, y la experiencia de ver a sus madres solas en condiciones profundamente difíciles para poder sostener sus hogares:

*D: Yo creo que, ya está bien, si uno se separa de su pareja, se separa de su pareja, pero no de tus hijos, porque el lazo siempre va a estar, toda la vida. Entonces...eso yo creo que es lo que más me dolió porque nos dejó a la vida. Que a mi mamá no la dejaba trabajar, entonces mi mamá ahí conoció lo que era vivir, ¡lo que era tener que valerse por sí misma! Tuvo que buscar un trabajo, aparte que ella no tiene estudios, entonces ya se le hace más difícil, si ella trabaja es solamente haciendo aseo. Entonces ella también ahí era lo que más le dolía que perdió tantos años con una persona ¿me entendís? Entregando todo y pa que después quedara así ¡a la vida!*

*MJ: Claro porque tú me dices, “él no la dejaba trabajar” entonces tu mamá no había trabajado...*

*D: ¡Claro! Mira...trabajó una pura vez que yo lo recuerdo, porque mi papá conocía a esas personas entonces la dejó trabajar ahí, nada más.*

*MJ: ¿Y por qué crees tú que tu papá no dejaba trabajar a tu mamá?*

*D: Por la misma inseguridad de él, porque como él andaba haciendo...andaba en pasos malos...entonces yo creo que a lo mejor él tenía miedo de que mi mamá conociera a más gente, se diera cuenta como de la realidad... ¡no sabía ni andar en metro mi mamá! Ya, ese estilo. Entonces...eh, creo que era por eso.*

*MJ: ¿Y tú ves cosas de esa experiencia de tu mamá en ti? Que haya incidido...*

*D: No, gracias a dios no. Sabes que siempre yo, desde que quedé, quedamos solas yo siempre decía “yo no me voy a quedar así” yo no voy a buscar eso en mi vida. Por algo voy a trabajar... ¿me entendís? Porque también tener una pega es difícil,*

*si no tenís un título, es difícil que te contraten ¿por qué? Porque soy mujer. Porque vai a tener, en algún momento vai a tener hijos ¿cachai? Vai a tener el pre-natal, el post-natal, eso ya es...es como un gasto pa la empresa ¿me entiendes? Entonces creo que también por ese punto también yo lo veía, el tema de que si yo no tengo nada y tenía buena cabeza entonces tenía que aprovechar de estudiar.*

(Denise, primera entrevista)

*Mi mamá nunca quiso estudiar. Entonces igual era como complicado, entonces claro, yo veo a mi mamá, cachai, y yo digo 'no quiero ser como ella'. No quiero como vivir al tres y al cuatro. Como que esa cuestión yo no, no me gusta. No. Siendo que puedo salir adelante y lo puedo hacer yo sola, bacán.*

(Beatriz, primera entrevista)

*MJ: Oye y si tú te comparas con tu mamá, ¿son mujeres muy distintas?*

*B: Sí.*

*MJ: ¿Sí? ¿En qué tú ves que son mujeres muy distintas?*

*B: Partiendo porque yo trato de esforzarme por lo que quiero y en realidad mi mamá se quedó estancada en eso. O sea, mi mamá tuvo muchas oportunidades de, imagínate, dos personas grandes, trabajando, ganando lucas, con una sola hija, de haber postulado a algo y todo, pero al final no lo hizo y siguió pagando arriendo. Sigue viviendo ahí, como que mi mamá se quedó ahí estancada.*

(Beatriz, tercera entrevista)

La clase y el género se funden en la imagen de sus madres para ofrecerles dolorosamente una forma de ser y hacer que, al mismo tiempo en que para la mayoría es la fuente más importante de cariño y cuidado en la infancia y el presente, constituye el punto de partida para emprender la salida hacia *ser alguien*. En los relatos se reconocen condiciones que limitaron las posibilidades de sus madres, pero también en momentos se les produce responsables: *no quisieron, no supieron*. En parte salir del pasado tiene que ver con, precisamente, devenir en formas de mujeres distintas a sus madres y, en este reclamo discursivo, adquiere sentido superar las condiciones educacionales y laborales de ellas. Pero esta experiencia es dolorosa y ambigua, llena de tensiones que van componiendo el relato. Las madres son queridas, admiradas también, al mismo tiempo en que ocupan el lugar de algo que no quieren ser.

Desde mi perspectiva, en esta práctica divisoria, la EMTP ocupa un lugar importante. Tal como señalé en el capítulo anterior, muchas de las madres de las entrevistadas solo cursaron la enseñanza básica y, por lo tanto, la especialidad de nivel medio produce una distinción previa a la ES respecto a sus referentes femeninos más cercanos. Y aunque el enunciado de *ser alguien en la vida*, reclama a la ES el lugar primordial, alcanzar, al finalizar la enseñanza media un título de una especialidad les permite sentir que ya comenzaron a devenir distintas.

#### VI.1.1.3. Subjetividades: volverse a ser otra para devenir

Para devenir distintas, deben volverse hacia el pasado para afirmar quienes no quieren ser, pero además encontrar en las experiencias de estas condiciones y cualidades para comprenderse a sí mismas en su experiencia actual. Las mismas escenas que producen parte de sus experiencias de infancia, desde la falta y la patologización, también reclaman subjetividades que para ellas constituyen cualidades fundamentales para devenir distintas. Al mismo tiempo en que el recuerdo de Vanesa le exigió subjetividades *prematuras* de madre, adulta y responsable, estos mismos atributos la constituyen y son reforzados como cualidades para comprenderse a sí misma hoy y explicar su propia trayectoria.

Para muchas de las entrevistadas y sobre todo para aquellas que vivieron experiencias de abandono de sus padres y experimentaron la precariedad en la que sus madres quedaron, deben volverse a afirmar quienes no quieren ser, pero encontrar en esa vuelta algo de ellas que las hace avanzar. La *responsabilidad*, la *independencia* y el *esfuerzo* vuelven a aparecer como cualidades desde donde comprenderse, pero esta vez encuentran las fuentes de su producción en experiencias dolorosas, distintas y anteriores a las de la EMTP. Y aunque la EMTP emerge como el lugar donde estas cualidades se aprenden en función de ser buenas trabajadoras, el pasado y el discurso de *ser alguien en la vida* dan condiciones para comprender la necesidad y relevancia de aprenderlas.

#### VI.1.2. El presente como límite

##### VI.1.2.1. *Salir de aquí*

El pasado, nunca simplemente culminado, recorre y conmueve la experiencia de transición. En este sentido, el pasado no es algo que ya pasó, sino que se sigue expresando

en lo dado: en lugares, formas de vivir, *otros* cuerpos y *otras* subjetividades que siguen ofreciendo a la experiencia actual el lugar de donde las entrevistadas quieren salir y las formas que no quieren ser. En esta segunda dirección del enunciado del *ser alguien*, el ejercicio se vuelve más concreto y es formulado por un intenso ímpetu de '*salir de aquí*'. Sin excepción, todas las entrevistadas comparten relatos de éxodo. En una de sus orientaciones, este enunciado, establece como único movimiento posible, la salida, el escape. Si se quiere *ser alguien*, no basta con devenir distinta, hay que salir, y si se es alguien, se sale. Se sale del territorio donde se vive, del barrio, de la población. La salida es concreta:

*D: Porque como te comentaba el sector no es muy bueno ¿me entendís? Entonces...tampoco podís pensar que tus hijos se críen en lo mismo que te criaste tu po, uno siempre tiene que surgir, tiene que mirar más allá.*

*MJ: Cuéntame un poco más de eso. Tú dices que es un mal sector ¿por qué tú lo clasificarías como un mal sector?*

*D: Porque una no se siente segura ¿me entendís? O sea, yo salgo ahora todos los días a las seis y media de la mañana y ya me asaltaron, me dejaron la cara entera rajuña y yo venía recién entrando al trabajo...ya uno ahí se siente maaaaal ¿me entendís? Sabís que tenís que llegar a cierta hora, tu misma te tenís que limitar! No podís decir, "ya hoy día voy a salir y voy a tomar un taxi" porque los taxis no entran...pucha si tenís un auto, también tenís el riesgo de que en cualquier momento te lo roben o que te saquen las ruedas...cualquier cosa ¿me entendís? Entonces en ese sentido creo que es malo, porque hace limitarse a la gente. Y hay mucha gente que se queda en eso. Que se queda en el tema de la miseria y de seguir en lo mismo "ya si me robaron a mí, yo le robo a otro" ...se ve mucha droga... ¡sale siempre en las noticias! "En Quilicura..." Entonces igual, eso es lo que yo veo malo, entonces yo igual ahora, este año, a final de año ya tengo pensado irme ¿me entiendes? Por lo mismo...porque uno de repente invita gente para los cumpleaños y no pueden ir... "no, es que ¿dónde dejamos el auto? ...no, es que después no tenemos taxi" Porque si tu salís a las doce de la noche no podís, porque los taxis no se arriesgan a entrar...entonces...por eso más que nada.*

(Denise, primera entrevista)

La salida es expresada como una necesidad, una necesidad frente al entorno, sobre todo frente a las experiencias de delincuencia y la circulación de drogas, la experiencia de inseguridad y la falta de tranquilidad. Pero la salida también se articula en torno a la falta de *ser* y *hacer*.

Durante su primer año en la ES Vanesa quedó embarazada. A causa de su embarazo, su suegro les ofrece a ella y su pololo irse a vivir a un departamento en un barrio del sector centro sur de Santiago:

*V: Y después se le ocurrió a mi suegro, todavía me da risa porque yo cuando estuve en el CFT, mi profesor de economía dijo que la gente sin cultura, tenía su casa ¡y empezaba a tirar en el patio casas pa atrás! Y a las finales veía puros techos, pero tenía las mejores teles y cosas así, y tenía que hacerme yo mi media agua atrás y me sentía como mal en ese sentido de como de ser de esa clase que dijo el profesor. Claro porque decía que en vez de tu venir y juntar plata, en vez de tu comprarte las mejores zapatillas o el pedazo de LCD y quedar endeudado, pa eso tu juntabas esa plata pa poder comprarte una casa o algo así.*

*MJ: ¿Y qué pensó tu sobre eso?*

*V: (risas) no se po, pensaba al principio, quizás puede tener razón, porque yo en mi casa lo veía po, o sea en la población que tu veés tapado en casas y no veés patio, y que después tenía que hacer lo mismo yo, pero por fuerza mayor, porque no era porque yo quería ser como el tipo de clase que decía él, pero era...no se podía hacer más. Igual se sentía como penca, como triste. Y nos íbamos a hacer una media agua y ahí mi suegro tenía un departamento, y se lo arrendaba a un colombiano, y ahí él nos dijo que nos pasaba el departamento a nosotros.*

(Vanesa, primera entrevista)

Similar al pasado, la salida de Vanesa implica aceptar las reglas discursivas que imponen prácticas concretas de hacer y ser como patológicas e irracionales: construir casas en el patio trasero, comprar televisores, etc. En la narración de Vanesa se puede ver cómo el reconocimiento de desigualdades de naturaleza social y la resistencia ante la responsabilización individual: “*después tenía que hacer lo mismo yo, pero por fuerza mayor, porque no era porque yo quería ser como el tipo de clase que decía él*”, se debate con el deseo e imperativo de *ser alguien*: “*no sé, podía hacer más.*”

Tal como en la descripción de Denise, se sale porque las condiciones de los territorios donde se vive producen una vida poco tranquila, muchas veces amenazada por la delincuencia y el abuso de drogas. Pero también, tal como en el relato de Vanesa, se sale y se quiere salir, porque no se quiere ser de una forma patologizada identitariamente.

### VI.1.2.2. Formas de subjetivación: nosotras y las otras

No querer ser una identidad patologizada, presentada como irracional, tal como en el recuerdo de Vanesa y su profesor, supone a veces en los relatos ubicar a *otros* y *otras* en el presenta en esa misma forma. La salida es formulada a través de mecanismos intensos de distinción frente a otros cuerpos y subjetividades de las cuales hay que alejarse, y sin duda, la subjetividad *otra* que aparece con más intensidad en los relatos de estas mujeres son las y los *flaites*. La salida implica alejarse y diferenciarse expresamente de ellas y ellos. Desde distintas formulaciones, las entrevistadas van identificando los cuerpos y las prácticas de este sujeto-otro que encarna todo aquello que ellas no quieren ser. Producidos en los relatos desde la falta de expectativas y deseos, desde la falta de esfuerzo y responsabilidad. Los flaites son un *otro* concreto, subjetivado desde reglas que los patologizan y ubican como límite.

Dividido en su interior por el género, *los flaites* son vinculados a las drogas, la delincuencia y la violencia física, *las flaites* son producidas sobre todo a partir de su sexualidad, enunciada como excesiva e irresponsable:

*la niña igual es un poquito ordinaria, en el sentido cuando habla, y la vestimenta! Si tú te dai cuenta una flaite, anda con unos cal...no se po unos shores que parecen calzones, y una polera que le tapa las puras pechugas! Una cosa así!*

(Vanesa, primera entrevista)

En muchos momentos de las entrevistas, estas subjetividades son fuertemente rechazadas, nombradas con rabia y desprecio:

*D: Las flaites me molestan. Sí, ya sólo el hecho de escucharlas hablar es como que huyo, o sea en qué mundo viví, me molestan, me molestan harto.*

*MJ: Te molesta harto.*

*D: Sí. No sé porque... es que las veo tan light, de repente “No, voy a tener mi segundo hijo” así como tan light y yo “oye ¿no pensai en todo lo que se te viene...?” no sé, se llevan por 2 años, después cuando crecen, cuando vayan a la universidad, cuando estudien, son gastos y no ven más allá, viven como momento.*

*MJ: Y tú deci “me molesta” ¿Qué es lo que te pasa? ¿Cómo que es lo que sentí? Trata como de...*

*D: Es que me molesta como esa inmadurez que tienen, es como de traer guaguas al mundo por traerlas y por no querer surgir ellas mismas, porque no se valorizan, yo creo como mujer, como que se acostumbraron a vivir ese estilo de vida y ahí van a quedarse. Y lo que me molesta también es que cuando ven a otra gente surgir ellas mismas las critican entonces como que “ah esta tal por cual adonde*

*está trabajando y la cuestión” y uno dice “oye si tú también podi hacerlo” o sea tú misma te pones límites. A lo mejor ellas mismas se privan de eso poh*

(Denise, segunda entrevista)

Los flaites, pero con mayor intensidad las flaites, son producidas en el relato como la *otra*, límite de referencia para la experiencia actual. Así como en el pasado no quieren devenir sus madres, en el presente no quieren ser identificadas como flaites. Desposeídas de cualquier valor moral, las flaites encarnan todo lo que no se quiere ser. Las flaites son las que no salen, las que se quedan. Son las que *no saben*, son las que *no quieren ser alguien en la vida*. La formulación de las flaites es dura, y desanclada de cualquier explicación estructural o social, son en cambio patologizadas en su intimidad, psíquica y valóricamente en falta. Únicas responsables de su subjetividad:

*MJ: ¿Y tú por qué creí que esas mujeres se ponen esos límites, se privan de eso?*

*D: Por eso porque yo creo que es una inmadurez de ellas...*

*MJ: ¿Y esa inmadurez tú creí que tiene que ver con... con el contexto social, el lugar donde uno vive, con la familia, con el barrio? ¿O es una cosa así de cada persona?*

*D: Sí yo creo que de cada persona. Sí independiente del barrio, independiente de la familia que venga, porque yo creo que vengai de la familia que vengai, tu mamá siempre va a querer lo mejor pa ti, siempre te va a decir de una u otra manera no sé “estudia, sale adelante, trabaja” aunque ellas se las puedan decir de otra manera “estudia tal por cual” “o trabaja hueona floja” no sé, pero yo creo que todas las mamás, todos los padres siempre quieren lo mejor pal hijo, pa la hija en este sentido, entonces va solamente en la mujer, en la persona si quiere vivir así, si se acostumbró a lo mejor a eso.*

(Denise, segunda entrevista)

Las flaites y los flaites son próximos, son vecinas y vecinos, compañeras y compañeros del liceo. Viven en sus barrios, comparten el mismo contexto social. La proximidad de las y los flaites articulada desde el enunciado de *ser alguien*, hace profundamente difícil dar otra explicación de su subjetividad que la responsabilidad individual. Otras explicaciones de naturaleza más estructural, implicarían para las entrevistadas extender esas constricciones a sus propias posibilidades de devenir distintas.

Pero al mismo tiempo en que la proximidad intensifica en dureza la producción de estos *otros* en falta, genera en momentos de los relatos experiencias de mucho dolor. Las flaites, y los flaites, no solo son vecinos, o compañeros del liceo, son también familiares, primas y primos, a veces hermanas o hermanos.

*Es que lo que pasa es que yo tengo dos parámetros, dos puntos de vista, porque yo también tengo hermano, mi hermano ahora acaba de salir de cuarto, salió de un colegio industrial, sacó electricidad, pero, no hizo la práctica ¿por qué? Porque esta cosa de la masificación de los flaites y cosas así, mi hermano es flaite, entonces igual pasamos por momentos igual trágicos porque primero empezai con el tema de “fumemonos un pitito”, o sea, no digo que la yerba es mala y tampoco puedo decir que yo nunca la probé, si fue así, pero hay extremos o límites, mi hermano como es niño, recién cumplió dieciocho se cree como demasiado abacanado, que “yo tengo las mejores zapatillas”, y que “yo ando con los medios porros” como le dicen ahora, y veo eso y me veo yo, y es como, o veo las niñas de ahora, que también son flaites, y que quieren darle hijos así “a no, este me gusta, le voy a dar un hijo, y así no me va a dejar”. Porque yo he visto eso en la población donde vivía yo antes, bueno yo igual sigo viviendo en una población, pero no...o sea cuando vivís en departamento erís como tu nomás. Entonces igual como que no me gustaría ver a mi hija en ese entorno, y estoy tratando de cómo salir de ahí, pero sé que mi hermano como que igual está atrapado, como que es como una ... como un círculo vicioso. Porque yo a mi mamá, en un momento pensé y le dije que mejor, porque yo antes vivía en otra comuna, que lo sacara de esa comuna y lo pusiera en un liceo de acá del centro, que te hace ver distintos puntos de vista, porque en ese liceo en el que estaba igual iban puros niños como a la moda, que “hace esto”, pucha a mi hermano muchas veces lo suspendieron, lo expulsaron, porque se puso a pelear, porque lo pillaron fumando marihuana, y cosas así. Y cuando tu estai después con distintos puntos de vista, gente, así como un poco más culta, o con otra enseñanza, te hacen ver las cosas de distinta manera, no solo el entorno que tenís ahí, ese círculo que mi hermano tiene. Y hasta ahora lo tiene, porque ahora se puso a pololiar, o está con los cabros en la esquina o está con la polola y dejó la práctica así botá, porque quiere estar con la polola y con los chiquillos.*

(Vanesa, primera entrevista)

Cuando esta subjetividad es encarnada por familiares, sobre todo hermanas o hermanos, como en la cita anterior, el disgusto deviene en intensa preocupación y ansiedad:

*MJ: ¿Y qué te pasa... qué te pasa con esas cosas?*

*V: Es que me siento mal, porque me gustaría que mi hermano estuviera en la misma situación mía. Se supone que, si vivimos estas cosas cuando cabros chicos, de que la pasamos súper mal por culpa de mi papá, tenemos el vivo ejemplo de lo que podís pasar más adelante si seguís esa vida. Y mi hermano es como que eso se le haya olvidado y eso me carga y siempre le hablo. A veces lo humillo, pero no con ganas de decir “ay, es que yo me siento superior a ti”, sino como “oye, te abro mente para que recapacitís”, una cosa así. Pero no hay caso. Siento como que es perdido. Como que empiezo a hablar puras leseras sola.*

(Vanesa, entrevista 2)

Para Ruth no es su hermano sino el papá de su hijo:

*MJ: Y pensando en el futuro del Christopher en particular ¿Qué cosas te darían miedo que pasaran con el futuro de Christopher? ¿O qué cosas no te gustaría que pasaran?*

*R: Que fuera como el papá.*

*MJ: Que fuera como el papá.*

*R: Sí, es lo que no quiero.*

*MJ: ¿Y qué sería que Christopher fuera como el papá?*

*R: Que no quisiera surgir, que se quedara donde está, que fuera un flaite, yo no quiero eso.*

*MJ: Para ti el papá de Christopher es flaite.*

*A: Sí.*

*MJ: ¿Y que tiene el papá del Christopher que hace que tú lo puedas identificar como un flaite?*

*A: No se expresa bien de la gente, no tiene un respeto por nadie ni si quiera por sus papás, le da lo mismo donde esté, tira garabatos donde sea, no le importa nada y eso es lo que yo no quiero.*

*MJ: ¿Y por qué crees tú que el papá de Christopher es así?*

*R: Porque le dieron todo, sin pedirle nada a cambio. Le dieron todo en bandeja, todo lo que él quería llegaba a su casa, entonces él nunca se esforzó por nada.*

(Ruth, tercera entrevista)

### VI.1.2.3. Subjetividades: salir y dejar, ser más

El *ser alguien en la vida*, este enunciado que acompaña y explica para las entrevistadas su acceso a la ES, se juega en la constante subjetivación de otros, patologizados, pero también muchas veces queridos o muy próximos como el papá de Christopher para Ruth. En este ejercicio encuentran las condiciones discursivas para poder hacer una experiencia de sí mismas y constituirse como jóvenes que quieren algo distinto a lo que fue su experiencia familiar de infancia y también parte del entorno que las rodea en el presente. Pero estas prácticas de subjetivación son difíciles, en muchos de estos relatos de salida y movilidad, el proceso de transición de mis entrevistadas implica el doloroso pero imperativo alejamiento de sus familias y contextos de origen, al mismo tiempo en que esos contextos constituyen un espacio de seguridad. Vanesa subjetiva una y otra vez a su hermano como flaite, carente de juicio y aspiraciones y poco consiente,

pero muchas veces en las entrevistas, también expresa el cariño que siente hacia su hermano, y la importancia que él también juega en su vida.

Salir es al mismo tiempo cambiarse. Completarse. Aprender a *ser*. En esta dirección el movimiento es duro y doloroso; querer ser alguien en la vida implica dar sentido a la idea de que no se es y no se sabe ser alguien en la vida aún. *Ser alguien* implica salir de donde se es, al mismo tiempo que hacerse para una vida que aún no llega. Dejar de ser alguien que se fue y se sigue siendo, pero también empezar a ser alguien distinto que ya se comenzó a ser. En este movimiento subjetivo, ser alguien implica muchas veces sentir que son mejores que próximos, que hay algo en ellas que las distingue de los que se quedan.

#### IV.1.3. Reclamar reconocimiento:

En este primer apartado he querido relevar la importancia del enunciado de *ser alguien en la vida* en los procesos de transición de las entrevistadas. En ambas direcciones, hacia el pasado y sobre el presente, este enunciado produce reglas de inteligibilidad que permiten y obstruyen ciertos movimientos, deseos y significados. Con singularidades propias de cada historia, para las entrevistadas, parte del pasado se va construyendo a partir de la constatación de una desigualdad social, al mismo tiempo en que esa experiencia queda subordinada a un marco discursivo que impone al individuo como unidad primaria y única de transformación. De esta manera, el sujeto del *ser alguien* se va produciendo en torno a la racionalización de su situación de desigualdad y a la voluntad de transformar esa realidad y reclamar reconocimiento. Tal como en el relato de infancia de Vanesa, hay que *darse cuenta*, hay que *ver*, pero además hay que *querer*.

A través de esto, el enunciado de *ser alguien*, va distribuyendo posiciones en el presente entre subjetividades normales y anormales, sobre todo en torno a las expectativas y aspiraciones. Los y las flaites ocupan el lugar de *otro* en esta distribución y van siendo patologizados en su identidad más íntima. En muchos momentos los relatos de las entrevistadas me parecieron profundamente duros frente a esta subjetividad, en formulaciones desancladas de cualquier explicación más estructural. Sin embargo, ¿qué condiciones discursivas tienen las entrevistadas para hablar sino desde la voluntad individual de cambiar su realidad? Tal como ya señalé, la subjetividad flaites es próxima, y explicarla desde un registro que considere condiciones estructurales, implica para las entrevistadas extender esas constricciones a sus propias posibilidades de devenir distintas.

El enunciado de *ser alguien* impone aceptar las reglas discursivas que las producen a ellas, a sus seres queridos y sus entornos en falta, como *otro* de subjetividades presentadas como más deseables, pero en ese mismo gesto se encuentra lugar para una resistencia a esa subjetivación. Al mismo tiempo en que se acepta la falta, se reclama reconocimiento, validación, legitimidad. La entrada a la ES encarna ese reclamo, es el modo posible, permitido, para hacerlo:

*MJ: ¿Oye y por qué... y por qué teníai esa meta? ¿Por qué queríai entrar a la universidad?*

*A: Primero, siempre quise entrar a la universidad, porque mis papás siempre quisieron estudiar y no pudieron porque no tenían los medios para hacerlo, y entonces igual que lo veía por eso, como por ser la primera y todo. Pero después cuando fui creciendo uno se va dando cuenta igual de lo que es realmente ser profesional, o sea tú veí la diferencia entre una persona que no es profesional y la que sí lo es, con mi mismo papá me di cuenta, o sea mi papá es seco, de hecho igual gana buena plata y todo, pero ha sufrido mucha discriminación por lo mismo, por no tener una carrera, entonces esas cosas yo me fui dando cuenta y por lo mismo yo quería estudiar, por lo mismo yo quería entrar a la universidad y ser alguien, para yo no tener que estar aguantando humillaciones, como también lo he vivido en los trabajos, porque te miran en menos porque pucha te dicen 'pero si tú no eres nada, yo soy la que estudié, yo sé', entonces eso yo no quería.*

*MJ: ¿Y tú me podrías contar ejemplos de esas humillaciones de tu papá o contigo mismo y tu propia historia?*

*A: No, mi papá, o sea mucho, cada vez que entra a trabajar, a ver, mi papá sabe mucho, sabe mucho, entonces qué pasa, que, no sé, viene un ingeniero que recién salió de la universidad y se cree seco y no sabe nada, entonces se molestan porque mi papá sabe más que ellos, siendo que no tiene título, entonces empiezan así como a discriminarlo, mi papá obviamente no... no toma en cuenta, pero al final cuando llega a la casa y nos cuenta nosotros sí nos damos cuenta que en verdad le dolió, entonces esas cosas son... son dolorosas, y uno si mientras pueda estudiar se evita todo eso, y aparte que igual nosotros sufríamos por lo mismo, entonces yo tampoco quiero que mi hija vea como yo llego del trabajo triste porque me humillaron, entonces yo quiero eso, tener educación, ser alguien y que nadie pueda venir a decirme, no sé, a decirme que yo no sé y cosas así.*

(Ana, primera entrevista)

No importa cuánto se sepa, *con mi mismo papá me di cuenta, o sea mi papá es seco, mi papá sabe mucho, sabe mucho*, no importa incluso si se mejoran las condiciones económicas, *de hecho igual gana buena plata y todo*, el reconocimiento, la validación, la afirmatividad la da, para las entrevistadas, el devenir profesional *Pero después cuando*

*fui creciendo uno se va dando cuenta igual de lo que es realmente ser profesional, o sea tú veí la diferencia entre una persona que no es profesional y la que sí lo es. Se puede saber mucho y haber mejorado las condiciones económicas, pero sin reconocimiento se es discriminado, se sufre, se es humillado, se es desposeído de legitimidad, y es esta, la trayectoria que no se quiere reproducir:*

*Pero es como que uno quiera como, no sé si se le llamará así, pero es como crecer como persona, no sé, ser... a lo mejor ser más que lo que fueron tus papás, a eso... yo siento que... que yo al ir a la universidad, aparte del dinero, de que uno gana más, uno crece como persona, no sé, en la sociedad las personas te ven de otra forma, yo encuentro que es eso, de que al ver de que uno tiene un título, y de que igual yo encuentro que es malo, pero al ver que la persona tiene un título te miran de otra forma, te tratan de otra forma, yo creo que... que eso... todas las personas que estudian yo creo que eso es lo quieren, de que encajar como en sociedad y, no sé, y que... y a lo mejor como, no sé si será crecer como persona, pero a lo mejor tener como, no sé cómo podría llamarlo.*

(Margarita, segunda entrevista)

## **VI.2. Trayectorias de ES: entrar a un umbral**

En arquitectura, un umbral está en el medio de cosas. Existe como un pasaje. Un umbral no tiene función, propósito o significado, hasta que es conectado a otros espacios. Es decir, un umbral no se convierte en un pasaje hasta que se une a otras cosas diferentes de sí mismo. Los umbrales contienen ambas entradas y salidas; son ambos / y. Un único umbral puede no solo ser una entrada, sino también una salida; por lo tanto, la estructura en sí misma no es tan lineal y definitiva como uno podría pensar.

(Jackson, 2013, p.116)

### **VI.2.1. Ser profesionales**

La mayoría de las entrevistadas entraron a la ES con el anhelo de encontrar en esta las condiciones para poder salir de los entornos donde viven y, tal como señalé en el apartado anterior, esta entrada es parte de un conjunto de prácticas dirigidas a/por *ser alguien en la vida* y el reclamo de reconocimiento a través del deseo de devenir profesionales.

Con la excepción de Ruth, todas las entrevistadas querían entrar a carreras universitarias cuando estaban en cuarto medio. Solo Ana y Beatriz lograron hacerlo inmediatamente después de egresar de su liceo, sin embargo, Beatriz al año siguiente se cambió a una carrera profesional en IP. Margarita, Beatriz, y Denise también entraron a carreras profesionales en institutos, y Vanesa, Ruth, Ximena y Carolina, entraron

inicialmente a carreras técnicas, todas con el deseo de luego estudiar títulos profesionales, Ximena un título universitario y el resto de ellas títulos profesionales sin licenciatura. Tanto Carolina como Vanesa lograron entrar posteriormente a carreras profesionales no universitarias. Ximena, por su parte, en nuestra tercera entrevista estaba cursando su primer semestre de estudios en la universidad. Durante nuestro último encuentro, Ruth estaba preparando su proyecto de egreso para técnico en párvulo, pronta a egresar y mantenía la expectativa de continuar estudios profesionales en su carrera.<sup>25</sup>

## VI.2.2. Las expectativas y el tiempo

Para el logro de ingresar a una carrera profesional y obtener un título, muchas de las entrevistadas han tenido que ajustar sus expectativas educacionales en distintos momentos, desde sus deseos iniciales de ser universitarias. Pero además implica una compleja relación con el manejo del tiempo, el cual se negocia entre una sensación de premura y urgencia, al mismo tiempo en que se experimenta la necesidad de planificar a largo plazo. Sus trayectorias educativas son extensas, y eso implica negociar con la urgencia de salir, al mismo tiempo que tener una disposición de paciencia y persistencia:

*Siempre he soñado así como con eso, la doctora Ximena Tapia y que iba a ayudar mucho, y que mi familia iba a estar muy orgullosa de mí, porque no hay muchos... que recuerde de mis primos como que ninguno ha estudiado y siempre se han quedado en cuarto medio, trabajan y ahí quedan, yo iba a ser como la primera de la familia como (inaudible) ah y más encima la doctora de la familia, y primero y segundo medio, como que yo lo veía como posible, como que no estaban como tantas trabas, pero después tercero y cuarto como que uno ya veía “no, es que la carrera vale 5 millones ¿Cómo te vai a pagar la matricula? ¿y el puntaje?” pero tampoco estaba como tan enfocada como que necesitaba un buen puntaje porque tampoco nadie me lo explico, yo lo descubrí después que necesitaba o sea puntaje nacional para poder entrar a estudiar medicina y yo imaginaba no sé poh en la Chile, ese era como mi meta, la Chile y Medicina... como mucho entonces después cuando ya vi que en verdad era como tan inalcanzable me sentí como... no frustrada, pero si como lata que quizás iba a tener que estudiar mucho, mucho, mucho.*

(Ximena, primera entrevista)

---

<sup>25</sup> En el anexo 4 se muestra la trayectoria educativa de cada una de las entrevistadas hasta la tercera ronda de entrevistas. Carolina y Vanesa continuaron trayectorias en sus especialidades del liceo. Denise y Beatriz se mantuvieron en la misma área, pero cambiaron de especialidad, y Ruth, Ana, Ximena y Margarita cambiaron también de área.

*O sea, uno igual se va sintiendo como, pucha, qué lata. Que, no sé, por ejemplo en este caso así como por no tener las lucas, no vay a poder estudiar algo que tú querís. O como que te vay empezando como a desencantar. Como que en cierta parte puede ser como frustración, quizás, así como ver que... Es decir, es bien lindo cuando uno chico dice “ah, yo quiero ser doctora”. Pero después te dai cuenta que en verdad no es tan fácil ser doctora, que no es barato ser doctora, entonces y que tenís que estar viendo, desde ya, poco menos si tenis a quince años cómo te las vay a costear, como frustración quizás (...) entonces como que uno se va como frustrando un poco porque te dai cuenta como en la realidad que... todos tenemos realidades distintas, entonces quizás por ejemplo a otra personas que si pueda tener las lucas “Ah sí voy a estudiar medicina” pero en verdad porque o los papas se lo están exigiendo, entonces, lo van a estudiar porque claro pueden tener la lucas quizás, pero van a ser como malos profesionales porque tampoco tienen la vocación, entonces igual da como lata llegar a ese punto de la realidad como que deci “pucha, no tengo plata, no teni esto... no teni esto” na que hacer y empezai a buscar otras opciones un poco más baratas quizás pero si relacionadas con lo mismo, que es como lo que hice, no puedo estudiar medicina, pero si estudie un técnico igual estoy con pacientes, entonces igual es entretenido.*

(Ximena, segunda entrevista)

*Entonces vi que el puntaje no me alcanza ni pa entrar... quizás en algunas universidades si... no sé Kinesiología pero tampoco como que había buscado información, como que estaba muy mal orientada, tampoco sabía que lo mío era Medicina y Medicina y yo no quería nada más que Medicina, entonces ya no me dio el puntaje, ya pensé “voy a trabajar el otro año, voy a hacer un preu”, que el preu igual fui como a puro perder plata, porque tampoco me fue muy bien, a parte que en ese tiempo se descontaban las malas, entonces, no... y decidí meterme a un instituto, iba por Técnico en Enfermería porque era como el boom, “vai a estudiar Técnico en Enfermería vai a tener plata, no, ahora me di cuenta que en verdad hay personas que he visto en Facebook, hay un grupo como de técnicos, personas que llevan 18 años como Técnico en Enfermería, y ganan 300 lucas, entonces como que te ibai a hacer rico en Técnico en Enfermería, no. Pero llegué al instituto y no habían cupos, porque estaba muy... todos querían estudiar eso, entonces había Técnico en Laboratorio Clínico y me dijeron “Sí quieres te puedes meter acá y en segundo semestre tú te cambias” ya poh lo único que yo quería era estudiar, fui al área de la salud.*

(Ximena, primera entrevista)

*Entonces, me metí a estudiar el laboratorio clínico y en verdad quedé como fascinada de la carrera. Me encantó.*

(Ximena, primera entrevista)

*MJ: Oye y querí estudiar ahora Tecnología Médica.*

*X: Sí en eso quiero, porque estudié laboratorio clínico que es como la base pa tecnólogo, como que el técnico trabaja muy codo a codo, con el tecnólogo entonces yo lo vi igual, aunque cuando hice mi práctica como que los tecnólogos... “pero ¿para qué vas a estudiar tecnología? Si hay muchos” como que ahí me desanimaron un poco pero en verdad yo tengo fijo tecnología, fijo, ahora que ya tengo título, estoy viendo como las fechas y viendo como las mención especial, porque hay mención especial por ya tener un título técnico, entonces estoy bien, ya sé más o menos cómo los montos y cómo me las voy a arreglar como que ya tengo como bien, bien planificado el otro año.*

*MJ: ¿Y qué es lo que has planificado? Cuéntame un poco de eso ¿Qué cosas sabes? ¿Dónde piensas estudiar?*

*X: Primero estaba viendo como las universidades, como mi sueño siempre ha sido la Chile, entonces la primera que estoy viendo en admisión especial es la Chile, y estaba viendo el tema como financiamiento o sea todavía puedo optar al CAE, igual ya lo pedí, y si estoy media endeudá, pero la idea es tratar de no pedir todo el monto, sino el otro año igual, yo he hablado con mi jefa ahora y con mi supervisora y ellas igual si tienen un cupo, ellas igual me pueden meter como part time entonces mi idea es como trabajar part time y seguir estudiando, cosa de no tener que pedir como tanto crédito, bueno si me tengo que endeudar me voy a endeudar igual porque lo que yo quiero es estudiar, así que si me tengo que endeudar y pagar 40 años un crédito, lo voy a pagar igual... así que estaba viendo como el tema de las universidades, igual no tan caras, pero ahora sí como lo que debería haber hecho hace 5 años, así como buscando información, viendo las posibilidades y como todo lo que no tenía en ese tiempo lo tengo ahora así que ahora lo tengo que aprovechar, no puedo perder como más tiempo, yo me siento como... no vieja... pero como que ya se te pasa el tiempo muy rápido, ya en tecnología son 5 años, entonces ya tengo 22 y empiezo a sacar cuentas, y voy a salir abuelita de la u, entonces como que veo que el tiempo se pasa muy rápido.*

*MJ: ¿Y eso cómo te hace sentir, eso del tiempo que pasa rápido?*

*X: A veces como que me colapsa, a veces, yo soy como muy cuadrada, a veces... entonces pa mí lo ideal habría sido al tiro como salir del colegio entrar a la universidad, no se pudo, entonces como que me frustró como el minuto, después me dice “no si tengo que seguir si hay más posibilidades” pero me complica como el tiempo. Igual yo tenía... he aprendido sí de una compañera que tenía 38 años, entonces nunca es tarde para... ahora ya la entiendo que nunca es tarde pa estudiar, pero igual te molesta, como que te molestan “vai a estar con puros pendejos... como de qué estamos hablando” es como eso más que nada.*

(Ximena, primera entrevista)

*M.J: Y cuando (inaudible) las cosas que uno tiene que ver ¿Cuáles son las cosas que tú hay... te hay fijado para decidir ahora que querí postular a la Central? ¿Cuáles son las cosas que hay mirado? ¿Cuáles son tus criterios?*

*X: Mira en este caso me fije, una la admisión, porque no quería dar PSU de nuevo, me quería ahorrar todo ese estrés que conlleva estar estudiando y después que quizás te pueda ir mal y te frustrai, y perdiste todo un año y todo el tema, entonces, la admisión y las lucas también, porque por ejemplo este año podría haber entrado a la UDD, porque me llamaron, pa que porque había postulado y me llamaron pero para que me metiera a Fonoaudiología y después si me iba bien convalidaba los ramos como base y me podía cambiar de carrera, pero pasa que la UDD, ya de partida cobraba la matrícula 400 mil pesos, entonces significaba y estaba corta de tiempo, entonces tampoco, si quizás hubiera pudiera tener las lucas juntadas, yo sabía que iba a juntar eso, hubiera dicho “ya (inaudible)” y en una de esas me hubiera gustado Fonoaudiología y me hubiera quedado ahí pero, el tiempo estaba corta, en lucas también entonces y después... claro en el momento fue, “huy sí porque puedo entrar al tiro y no pierdo un año” pero después llegando la noche es como “puchas pero son 400 lucas” es una carrera que a ti no cachai no sabi si en verdad te van a convalidar, no sabi si te va a ir bien, pa después cambiarte de carrera po. Entonces uno después llega, claro el momento que te lo ofrecen es como ya lo tomai o lo dejai, pero después ya lo vai pensando con calma entonces, ya ahí la descarte por completo y ahí empecé a enterar de esta que la postule al último así como, “veamos, vamos a probar suerte” porque tiene tecnología médica y chutas, resulta que la matricula costaba 100 lucas no más y el arancel también eran como 2 millones menos que la otra universidad que había visto, y empecé como a buscar como información “¿Y será mala? ¿Tiene reclamos? Como está en la acreditación” Y resulta que no estaba tan mala po, y es una universidad que como de las privadas más antiguas y todo el tema, por eso ya cuando supe y cuando eran más o menos las postulaciones, ya la tengo como primera opción y ahí he estado viendo otras, como la San Sebastián, que también es muy buena, pero también es más cara que esta entonces, igual el tema, el ítem lucas influyo un montón porque yo sé que igual voy a tener que trabajar, igual, igual voy a trabajar, pero si me puedo ahorrar un poquito mejor.*

(Ximena, segunda entrevista)

*Entré a estudiar Tecnología Médica en la Santo Tomás. No quedé [en la Central]. No me dio. No me dio el puntaje, me faltó un punto para entrar a la Central y un día desesperada buscando, así como, vía misión especial, fui a todos las U, así como no, no quedaban cupos, no quedaban cupos, no quedaban cupos. Y dije “¿cómo no haber otra universidad que tenga Tecnología Médica y que pueda entrar?”.*

(Ximena, tercera entrevista)

*MJ: ¿Y cómo ha sido el tema de entrar a una universidad? ¿Cómo ha sido esa experiencia?*

*X: Súper entretenida, yo lo único que quería era estudiar, así que estaba feliz.*

(Ximena, tercera entrevista)

Ximena estudió en su liceo mecánica automotriz, luego ingresó a la carrera de técnico de nivel superior en Laboratorio, egresó, se dedicó a trabajar, y dos años más tarde entró a estudiar Tecnología Médica a la universidad, seis años después de haber salido del liceo. Deberá estudiar, al menos, cinco años más, antes de obtener su tan anhelado título profesional universitario.

Pero, aunque Ximena me cuenta que siempre quiso estudiar Medicina cuando estaba en el colegio, cuando salió y se enfrentó a los obstáculos que se interponían entre su deseo y las posibilidades reales de alcanzarlo también pensó, tal como dije en el apartado anterior, trabajar, pero también continuar estudios superiores en su especialidad del liceo Mecánica Automotriz:

*MJ: Y tu pololo es mecánico...*

*X: Es mecánico, si mira... pasa que yo cuando... estoy buscando trabajo igual no quería que yo trabajara en mecánica, porque es medio celosillo, entonces...se puede pasar como el rollo "ah yo voy a estar con hombres" y yo sé cómo es, y como los mecánicos son muy buenos pal leseo, demasiado buenos, siempre hay bromas mientras estás trabajando, pero siempre hay una broma que hacer, yo lo veía en mi taller, uno estaba trabajando debajo de una rueda y de repente llegaba una bolsa con agua al lado, en el verano o sino de repente sino había ocio se agarraban como en unas camillas y se amarraban detrás del auto y se daban a pasear, y tiraban, se encerraban adentro de los portamaletas, ahí encerraban a los nuevos y les hacían una bienvenida, entonces yo igual lo veo, en su trabajo también son muy buenos pal leseo, entonces él no quería ni que yo estudiara mecánica, ni trabajara en mecánica porque él siempre me dijo que iba a andar ton... que iba a nadar tonteando, no, no desconfiaba de mí pero sí de los demás. Aparte que él me había escuchado que yo siempre dije como el área de la salud, entonces quería que me enfocará por allá piensa que no voy a trabajar con hombres en el área de la salud, esta como... pero en ese sentido, es como ahí es... machista, si no quería que estudiara mecánica y hasta el día de hoy, cuando le digo "ya me voy a meter a estudiar ingeniería" "no poh si tú querí estudiar otra cosa, ¿Cómo se te ocurre que se vai a meter a estudiar ingeniería"*

(Ximena, primera entrevista)

Como señalé en el capítulo anterior, Ximena me cuenta que, pese a que buscó mucho poder trabajar en su especialidad de mecánica, nadie quiso contratarla, y eso fue una frustración y desilusión importante para ella. Pero además tuvo otras barreras; en particular la insistencia de su pololo en que no lo hiciera y tampoco continuara estudios en esa área, precisamente porque es un área articulada por unidades discursivas que la producen como un área o campo laboral *de hombres y no de mujeres*.

Tal como se puede ver en la selección de citas que dibujan su trayectoria educacional, lograr acceder a la universidad implicó para Ximena una inversión importante de tiempo, energía, recursos económicos y también recursos subjetivos implicados en su ejercicio de persistencia. Ximena ha tenido que negociar sus expectativas muchas veces con las circunstancias. Su proceso además ha implicado profundizar la constatación de desigualdades sociales, de clase y género, que la ubican en una situación de desventaja frente a sus deseos. Al mismo tiempo en que las subjetividades responsable, esforzada e independiente se pone al servicio de aceptar, persistir y encarnar una experiencia activa ante el marco discursivo que impone su propia individualidad como unidad primaria y única de transformación.

### VI.2.3. La simultaneidad

Las trayectorias educativas de las entrevistadas se debaten entre la premura y una mirada a largo plazo. El tiempo está siempre presente, hay urgencia de salir y al mismo tiempo se quiere continuar estudiando, perfeccionándose. Pero además las experiencias de transición de estas mujeres están constreñidas por el justo reparto de los tiempos en la inmediatez de la ES. Para todas, la transición hacia esta se dio simultáneamente a la del trabajo. Con mayor o menor grado de formalidad, todas las entrevistadas comenzaron a trabajar luego de salir de cuarto medio. Además, para cuatro de las entrevistadas, las transiciones hacia la ES y el trabajo se comparten con la experiencia de la maternidad. Ruth entró a la ES ya siendo madre y Margarita, Ana y Vanesa quedaron embarazadas durante su primer año de estudios superiores. Ana y Vanesa, además se independizaron y viven junto a sus parejas e hijos.

Esta simultaneidad de las transiciones hacia el trabajo, la maternidad y la ES, es tremendamente relevante para entender las condiciones en las cuales se da para las entrevistadas la experiencia de continuidad de estudios. La ES a diferencia de la EMTP, es una experiencia tremendamente individual en la mayoría de los relatos, pocas hablan

de amistades, no tienen demasiado tiempo para ellas, muchos de sus compañeros y compañeras parecen encontrarse en una posición similar. La ES es así una experiencia restringida por las demandas y preocupaciones de otros espacios de sus vidas.

#### IV.2.4. La ES como umbral

En muchos momentos me pareció que, a diferencia de la EMTP o el trabajo, donde las entrevistadas tenían mucho que decir, la ES padecía de una ambigüedad como experiencia, como si las entrevistadas no tuvieran tanto que contar, y lo que decían, siempre la restringía a una consideración instrumental. Era un medio para otras cosas, un medio para tener una certificación, una herramienta para lograr ser profesional y, sobre todo, responder al reclamo de ser alguien en la vida. Para la mayoría la ES representa un espacio al que se va exclusivamente a estudiar. La vida, está afuera, en el trabajo, en sus casas con sus hijos e hijas.

En muchos momentos, sus respuestas sobre mis preguntas que apuntaban a su experiencia de ES me parecían insuficientes, como si faltara algo. Lo que (me) faltaba era la nitidez que impone la transición tradicional. A diferencia de mi propia experiencia, donde la ES delimitó un ‘época’, para las entrevistadas la ES comparte la cotidianidad con otras múltiples actividades que reclaman igual o mayor protagonismo. Y en esto la experiencia de la ES inevitablemente adquiere límites más difusos. Más que una etapa en sí misma, la ES parece en muchos momentos, una transición en sí misma, un umbral que adquiere sentido y significado cuando se conecta con otra cosa, cuando egresan, cuando entran a trabajar, cuando son por fin profesionales:

*Encuentro que lo que más me marcó de la universidad, bueno hace poquito, fue salir de la universidad.*

(Margarita, tercera entrevista)

No quiero decir con ello que las entrevistadas no tengan experiencias relevantes dentro de la ES, sino más bien que el marco discursivo ‘entrar para ser alguien’, las constricciones temporales y la simultaneidad de sus procesos de transición, parecen tener como efecto que la ES no se consolida como una etapa por sí sola, al menos mientras se está experimentando, sino que se percibe como parte de un proceso más amplio, donde además no se experimenta una, sino múltiples transiciones educativas.

### VI.3. Madres en el umbral

Tal como ya he señalado, cuatro de las entrevistadas que participaron en este estudio son madres. Ruth, fue madre mientras estudiaba en su liceo. Ana, Margarita y Vanesa quedaron embarazadas mientras lo hacían en la ES. Las tres, durante su primer año de estudios. En el caso de estas entrevistadas, la experiencia de entrada a la ES está fuertemente monopolizada por la experiencia de quedar embarazadas. Entrar a la ES, en el recuerdo de ellas es quedar esperando a sus hijos.

Las cuatro entrevistadas comparten el recuerdo de que quedaron embarazadas sin quererlo, y sin que estuviera dentro de sus planes. No estaba dentro de sus planes precisamente *porque* quería estudiar en el caso de Ruth, o ya estaban estudiando en la ES, en el caso de las otras tres entrevistadas. Sus embarazos fueron para ellas, y a veces también para algunos de sus familiares, un problema, porque estaba la sensación de que comprometían la posibilidad de continuar sus estudios en la ES:

*Mira, cuando yo quedé... yo supe que estaba embarazá yo le conté al tiro a mi mamá y mi mamá me dijo 'yo ya sabía', y yo no, y mi papá le dije y me dijo 'mira, no te voy a decir nada', me dijo 'pero lo único sí, quiero que tengai claro es que desde este momento tú dejaste de ser mi hija', me dijo 'yo no tuve hija', me dijo 'y por favor no me hablís nunca más', me dijo 'y ni siquiera me mirí'. Ya, para mí fue terrible puh, y no lo pesqué, no le hablé, nada. El José [su pololo] fue a hablar con él y casi lo mató, el José se tuvo que ir y al final mis papás discutieron, mi mamá se fue de la casa, mi papá la fue a buscar, y le dio la oportunidad de conversar al José, conversaron, pero así como con mucha rabia, mi papá conversó sólo por mi mamá, y a mi cero, cero comunicación (...) así, y siendo que éramos tan amigos, tan apegados, todo, y que de un día pa' otro yo fuera así como su vergüenza casi, me dolió, me dolía mucho (...) pucha, yo era todo, o sea su regalona, su guagua, para él todo, y que saliera con esto y siendo que él se había esforzado toda su vida porque yo fuera alguien, que él creía que yo hasta ahí llegaban mis sueños, sus sueños, todo.*

(Daniela, primera entrevista)

*El miedo de mi papá era eso, que yo no estudiara, que yo me quedara ahí con una guagua sola, pero no, al final tengo mi casa, tengo mi pareja, que es el papá de la Cata, tengo a mi hija, sigo estudiando, trabajo, no le pido a nadie, entonces ésa igual me costó que mi papá se diera cuenta, pero ahora ¡buf!, quiere a la Cata, quiere al Emilio, me quiere a mí, a todos, y nos apoya mucho. Pero no me lo esperaba sí, o sea nunca quería tener hijos, o sea para mí yo nunca iba a tener hijos.*

(Daniela, primera entrevista)

### VI.3.1. Estudiar como si no se fuera madre

#### VI.3.1.1. La ES no es para madres

Que la maternidad ponga en riesgo las posibilidades del futuro educativo de las mujeres jóvenes es un discurso que circula en distintas formulaciones. Tal como me dijo Denise, quien no tiene hijos, el embarazo es algo de lo que hay que *salvarse* mientras se está estudiando. Lo que me gustaría marcar aquí, es lo *natural* que nos parece la idea de que por defecto la institución de la ES no es, en el fondo, para madres, a su vez que la maternidad obstruye a la ES aun cuando, en la práctica, las madres circulemos por sus edificios, y distintos actores realicen acciones o tengan conductas que facilitan o dificultan esta circulación.

Tal como ya señalé, las entrevistadas me contaron que quedaron embarazadas sin quererlo. Con todas conversé de cómo había pasado, les pregunté si estaban usando algún método anticonceptivo, e incluso luego de que me dijeran que no querían quedar embarazadas, insistí en otros momentos en la posibilidad de que lo desearan, expresando explícitamente que desde mi perspectiva eso era totalmente posible, y también razonable. La respuesta fue siempre la misma, habían quedado embarazadas sin quererlo. Ana, Margarita y Vanesa me contaron que estaban tomando pastillas anticonceptivas, pero por algún cambio o por ser irregulares al tomárselas, ellas creían que habían quedado esperando a sus hijos.

¿Pero podrían haberme respondido otra cosa? No quiero dar a entender que las entrevistadas hayan, necesariamente, ocultado algo o que mi expectativa ante la maternidad es que debe quererse desde el embarazo, ni tampoco que ser estudiantes de ES sea el único factor que se debe considerar en torno al deseo de ser madre o su ausencia. Lo que en realidad me gustaría expresar es cómo las reglas discursivas que dan forma a la ES en relación con la maternidad imponen formular un embarazo siempre como problemático, como un obstáculo. Y que el deseo de ser madre dentro de la ES queda circunscrito a la patologización<sup>26</sup>. ¿Qué tan posible era que alguna me respondiera “sí, mientras estaba estudiando quise quedar esperando guagua”?

---

<sup>26</sup> Esto no quiere decir que la ES sea el *único* espacio donde el embarazo queda discursivamente circunscrito a la patologización, sino que es uno de ellos. Como se verá más adelante, el trabajo también constituye un dispositivo que, bajo ciertas circunstancias, patologiza también el embarazo.

Tal como señalé, todas comparten que sus embarazos fueron una sorpresa y que obstaculizaba sus proyectos, sobre todo en la ES. Me gustaría señalar que, pese a eso, todos sus embarazos implicaron prácticas que abrían esa posibilidad:

*MJ: ¿Estabai usando algún método anticonceptivo o no usabai nada?*

*A: Sí, tomaba pastillas. Pero había días que no me tomaba las pastillas o me las tomaba a otra hora y hasta ahí llegué, hasta ahí me salió el chiste.*

(Ana, primera entrevista)

*MJ: ¿Y tú... cómo quedaste embarazada?*

*V: No sé. Yo le dije al doctor, porque se supone que tenía ovarios poliquísticos, me dijeron que iba a costar quedar embarazada. Me dieron unas pastillas que eran otras que tomé y eso hizo que no sé. Aparte que me dijo “ah, ¿pero te las tomay al mismo horario?”. “No, pero me las tomaba durante el día”. “No” me dijo, “es que esto está mal” y ahí quizás pasó.*

(Vanesa, segunda entrevista)

*R: Es que fue porque pasó no más, porque yo después de tener mi primera vez con el papá de Christopher yo intente cuidarme, pero en el consultorio no me dieron la oportunidad y eso fue.*

*MJ: ¿No te dieron la oportunidad?*

*R: No, no porque tenía que ir con la regla y eso que mil excusas para poder... entonces yo ya estaba embarazada en ese momento y no sabía.*

(Ruth, primera entrevista)

No quiero reproducir el discurso que nos responsabiliza exclusivamente a las mujeres del control de la natalidad, y en este sentido es importante interrogar también el lugar de sus parejas<sup>27</sup> en las prácticas de abrir la posibilidad de un embarazo. Pero lo que quiero señalar es que sí hubo prácticas que abrieron esa posibilidad. Lo que me gustaría explorar a continuación, es el rol (hipotético) del deseo en esto.

*M: Yo creo porque no me cuidé. Igual, yo siempre quise ser mamá. Yo quería ser mamá y joven, tenía ese pensamiento, pero no tan joven y cuando me pasó, le tomé el peso y dije pucha, en ese momento dije la embarré, porque fue más porque no me cuidé yo creo.*

*M: ¿Y por qué tú piensas que en ese minuto no te cuidaste?*

*MJ: Lo que pasa es que me fallaron las pastillas. Me empezó a hacer mal las pastillas y las quise cambiar, y eso es lo que me... Ahí, cuando las cambié, me quedé embarazada.*

---

<sup>27</sup> Todas las entrevistadas que quedaron embarazadas fue en contextos de relaciones estables de pololeo.

(Margarita, primera entrevista)

Me gustaría ser muy clara en que en los relatos sobre sus embarazos, Ana, Vanesa y Ruth no dan ningún lugar al deseo de ser madres. Y que incluso Margarita, quien sí lo incluye, no lo hace necesariamente en simultaneidad con la ES.

Sin embargo, tal como señalé al comienzo de este capítulo, entrar a la ES implica una experiencia de incertidumbre ante la apertura del futuro para la mayoría de estas entrevistadas, en la medida en que continuar estudios superiores implica no reproducir la trayectoria de la generación anterior en sus entornos sino, precisamente, inaugurar una trayectoria nueva. Esta inauguración está circunscrita al reclamo discursivo de *ser alguien en la vida* y a las reglas de inteligibilidad y subjetivación que producen a la ES como el medio para lograrlo, y al profesional como su sujeto. Pero este reclamo discursivo, si bien moviliza sus trayectorias, y las hace desplegar prácticas en su dirección, no necesariamente ofrece imágenes claras y definidas respecto a qué es *ser alguien en la vida* o qué esperar de la ES, porque se entra a un umbral.

La maternidad en cambio es un terreno conocido, muchas de sus amistades son madres y sus madres fueron madres jóvenes. La maternidad sí es parte de la trayectoria social que ellas conocían, y por lo tanto sí ofrece imágenes claras y formas más definidos sobre qué esperar. Y pienso que eso da condiciones, perfectamente razonables, para simultáneamente querer transitar una trayectoria en la ES y, a veces, sentir el deseo de la maternidad. No necesariamente a partir de una planificación meditada, sino precisamente a través de prácticas que abren esa posibilidad. Expresando el efecto de un deseo que cohabita quizás con su mismo temor. No quiero dar a entender que necesariamente esto explica los embarazos de las entrevistadas, quizás, tal como señalan, el deseo nunca estuvo. Pero quiero decir que sí puede ser parte de otras experiencias de transición similares a las de ellas, y que el marco discursivo que vincula la ES y la maternidad no ofrece otro lugar que el patológico a esto.

#### VI.3.1.2. Formas de subjetivación: *ignorantes, locas o irresponsables*

La ES está atravesada por reglas discursivas que producen a la embarazada por voluntad o deseo como una subjetividad tremendamente improbable. Pero, además, la ES en una región del dispositivo educacional que no tiene en sí un lugar a la maternidad.

Las condiciones discursivas para la inteligibilidad del embarazo en contextos educativos están dadas por fuerzas que lo circunscriben intensamente a una identidad

patologizada. Donde querer estudiar y simultáneamente querer ser madre, inviste el cuerpo de una falta de razón. Pero al mismo tiempo, también inviste de una falta de razón a aquellos embarazos no deseados. La madre en la ES queda subjetivada por la falta de razón en cualquiera de los dos casos. Si se quiso, parece poco razonable, y si no se quiso, entonces también se es patologizada a través de prácticas que las clasifican en torno al control de la natalidad, como ignorantes o irresponsables.

Margarita y Ana no contaron ni a sus profesores, ni a sus compañeras y compañeros, que estaban embarazadas:

*No le dije a nadie, solamente sabía una amiga, una compañera, de que bueno y mis papás y los que estaban afuera, pero en la universidad compañeros ni profesores nadie sabía, ya cuando se me notaba ahí me preguntaron y ahí les dije.*

(Margarita, segunda entrevista)

Las entrevistadas tenían el temor que sus compañeros y compañeras no quisieran juntarse con ellas, quedar solas para los trabajos en grupo, ser consideradas un 'cacho'. Tanto para Margarita como para Ana, parte de su aprensión fue confirmada por las prácticas de sus compañeros y compañeras cuando se enteraron de sus embarazos. Las dejaron de invitar a salir y, efectivamente, no querían hacer más grupos de trabajo con ellas.

Pero además está el profundo temor de ser subjetivadas como *locas*:

*MJ: ¿Y qué es lo que te daba miedo de haber sido mamá joven? ¿Qué ellos pudieran imaginar algo? ¿Qué hicieran un juicio?*

*R: Que me alejaran por ser mamá, que no me incluyeran, por decir "ay ella es mamá y por algo fue" o no sé, "loca", no sé.*

*MJ: ¿Y podrías como desarrollar un poco eso? ¿cuál era el temor en ese minuto? ¿Por qué pensabas que en el fondo por quedar embarazada joven uno podría... te podrían haber juzgado de esa manera?*

*R: Es que hoy en día todos te juzgan. Ya, quedaste embarazada muy chica "Ah que eres una loca", "que andas puro leseando", "que no te preocupaste de otras cosas" y no sé, era como mi miedo de que ellos de mí misma edad me juzgaran de esa forma sin antes conocerme.*

(Ruth, tercera entrevista)

Para estas entrevistadas, este temor está circunscrito a la posibilidad de ser clasificadas como *flaites*. Ellas son las *locas*, las que *andan leseando*. Para las

entrevistadas las flaites son el sujeto del embarazo juvenil y, por lo tanto, tienen que construirse como una excepción a la regla.

Constituirse como una excepción a la regla, implica aceptar el marco discursivo que produce el embarazo juvenil como patológico, y que lo circunscribe a una responsabilidad individual. Resistiendo a la patologización a través de prácticas discursivas que las vuelven a subjetivar como únicas responsables de su situación.

### VI.3.1.3. Subjetividades incompatibles, hacer lo imposible

Al mismo tiempo que el marco discursivo de la ES impone la no elección como única explicación posible a los embarazos, simultáneamente despliega reglas discursivas que reclaman a las madres que los embarazos sean asumidos como elección: como una mala elección, y por lo tanto los costos deben ser aceptados desde una responsabilidad individual. Esta incompatibilidad evidente entre maternidad y ES, al mismo tiempo que es profundamente naturalizada, es exclusivamente solventada a partir de prácticas cotidianas de las propias madres, lo que les implica un costo en otros espacios y en otras subjetividades.

*[Las madres en el instituto] no son pocas... pero yo soy la única que llega temprano que llega a la hora. Eso es lo que mis compañeras recalcan de mí, que a pesar de que yo soy mamá siempre he sido muy responsable, con todo, con todo, con todo, en cambio mis otras compañeras no. Lo que pasa es que mis compañeras siempre ponen el pero de que son mamás, y a mí no, yo le digo que no, que no es excusa, porque yo también soy mamá pero siempre estoy ahí, pero ellas ponen “hay que mi hijo se enfermó” “hay es que mi hijo aquí” y siempre echándole la culpa al hijo.*

(Ruth, primera entrevista)

*MJ: ¿Y cuándo a ti te pasan cosas así, porque me imagino que el Christopher de repente se enferma, ¿cómo lo resuelves para que no sea una...?*

*R: Busco soluciones, siempre busco soluciones, siempre. Siempre porque pucha cuando el Alexander está enfermo busco quien me lo pueda ver para no faltar al instituto y yo en la tarde lo llevo a médico, pero siempre busco soluciones o ya cuando es muy grave llamo y aviso “chiquillas saben que no puedo ir pero les envío los trabajos por correo” o se los entregó el día anterior o el día después pero siempre es como, siempre busco soluciones, nunca me quedo ahí como “ah es que no pude”.*

(Ruth, segunda entrevista)

Tal como Ruth señala, ella siempre ha sido muy responsable, pero sus *otras* compañeras que también son madres son producidas en su relato como irresponsables. Por ejemplo, porque llegaron tarde, o no llegaron, porque sus hijos se habían enfermado. En el relato de Ruth esto es producido como una excusa que exilia a sus compañeras de la categoría de la responsabilidad asociada a ser una buena estudiante. Pero faltar porque el hijo se enferma, puede precisamente responder al reclamo de ser responsable, pero como madre. Sin embargo, esta forma de encarnar la responsabilidad no tiene lugar de visibilidad o reconocimiento dentro de la ES. En realidad, lo que ocurre es que ser responsable en ambos espacios se vuelve un ejercicio tremendamente difícil, donde finalmente hay que hacer, como me dice Vanesa, *lo imposible*.

Muchas veces, las subjetividades de la madre y la de la estudiante son puestas en contracción, donde no se puede responder a los reclamos de una, sin dejar, al menos en parte, de responder a los reclamos de la otra.

La incompatibilidad de las subjetividades entre buena estudiante y buena madre, no funciona, por supuesto, solo a partir de las reglas discursivas dentro de la ES, sino en su intersección con aquellas que definen precisamente las prácticas, significados y posibilidades de ser una buena madre fuera de ella:

*O sea, mamá es estar en todas con él, que se enferma, que hay cosas lindas, que hay que estar en todas, en todo momento, 24/7.*

(Ruth, primera entrevista)

De esta manera, al mismo tiempo en que están subjetivadas por reglas que imponen para ser buenas estudiantes no faltar nunca, por otra parte, están simultáneamente expuestas a discursos sobre la maternidad que implican que eso sea un costo personal enorme.

En nuestra última entrevista, le pregunté a Ruth si recordaba alguna experiencia dolorosa durante su paso por la ES, y su respuesta fue:

*Sí, fue dejar a mi hijo, dejarlo y no estar con él en momentos que él me necesitaba, como cuando no sé, se enfermaba y no podía estar con él por estar estudiando y tenía que responder también en el instituto o dejarlo mal con mi suegra llorando.*

(Ruth, tercera entrevista)

Ser una estudiante responsable, ha implicado costos dolorosos y cotidianos en la experiencia de Ruth, y para todas las entrevistadas madres ha sido así también. Todas han

tenido que asumir, aunque con singularidades propias de cada historia, los costos de subjetividades incompatibles. Costos que se experimentan desde una experiencia muy íntima, porque también en sus casas, toca entonces defender que esa misma incompatibilidad en el presente, puede ofrecer mejores condiciones para el futuro.

*Me siento a veces mal, pero sé que en un futuro después él va a estar bien y que yo también voy a estar bien porque vamos a estar disfrutando de mi esfuerzo, entonces también lo veo como más a futuro. Pero sí me siento mal, porque a veces me siento mala mamá, porque lo estoy dejando solo, pero sé que es por algo. Igual es complicado sí, sí es complicado si no lo hago, yo eso hablo hartito con mis compañeros yo les digo, si yo no lo hago nadie lo va a hacer por mí. Entonces soy la que se tiene que poner los pantalones como se dice y hacerlo no más, no me queda otra.*

(Ruth, segunda entrevista)

### VI.3.2. Trayectorias de madres

Si la experiencia de ES para todas las entrevistadas de esta investigación se encuentran constreñidas por las temporalidades, y se dan en una simultaneidad de procesos de transición, estas características se ven intensificadas en el caso de aquellas que son madres.

Por una parte, implica un uso del tiempo tremendamente preciso en la cotidianidad:

*No ha sido tan difícil, igual he tenido que aprender a hacerlo, porque de repente llegai aquí, no sé, a las 5, hay que ir a buscar a tu hija, tu hijo quiere jugar, no le podí decir que no, se duerme a las 8, llega tu pareja, no podí dejarlo sin once, son las 9, entonces es como ya, así lo hago yo, hago todo eso y después me pongo a estudiar, empiezo a tomar por ejemplo los power y empiezo a anotar, anotar, anotar, termino, otro power, anotar, anotar, ya, 2, después al otro día lo mismo, porque tampoco lo hago un día antes, imposible. Y así, y después por ejemplo voy en el bus y voy leyendo los apuntes, ya me lo sé todo, después de vuelta lo mismo, lo mismo, hasta que llego mareá, después la tarde lo mismo, hasta que doy la prueba, pero así lo hago, sabí que no me cuesta nada, o sea es como que ya me acostumbré, es como que tení que concentrarte nomás, de hecho encuentro que en la noche me concentro más que de día... que de día, que me acuesto y después como que me levanto así como con lo mismo que estudié, pero así no ha sido difícil, de primera sí, porque igual era así como todo el cuerpo así, los músculos, esto, ah no, lo odiaba, pero después ya no, después ya cosas más... más fáciles.*

(Ana, primera entrevista)

Y, por otra parte, el reclamo de distintos roles difíciles de conciliar:

*porque yo... pucha, estudio, trabajo, soy mamá, era pareja en ese tiempo, entonces eran cuatro roles muy distintos todos. Y era agotador, y él no me ayudaba en nada, entonces, que me dijera eso igual era como lata, porque yo me sacaba la miércale todos los días y que él no viera el esfuerzo igual da pena. O sea, mamá estar en todas con él, que se enferma, que hay cosas lindas, que hay que estar en todas, en todo momento, 24/7. Pareja igual, ahí hay que ver otro tipo de temas también. Estudiante, tengo que meterme en los estudios totalmente, ser la mejor, porque esa es mi meta, ser la mejor siempre. Y trabajar, porque si uno falta también puede... yo, a mí me pagan por día, entonces si faltó también me afecta demasiado, entonces tengo que ser constante, responsable, en todo en los cuatro roles.*

(Ruth, segunda entrevista)

*Me siento abrumada a veces, como que ya no quiero más, quiero mandar todo lejos, pero pienso que no, porque hay alguien más pequeño que necesita de mí, que necesita de mi esfuerzo, porque si no, él no va a poder ser alguien mejor que yo, si yo no soy alguien, buena y mejor, la mejor en todo, él tampoco va a querer ser el mejor en todo.*

(Ruth, segunda entrevista)

Pero pese a estas constricciones cotidianas, la maternidad también les da un sentido específico para poder sobrellevarlas. Si la ES muchas veces parece un umbral al cual se entra reclamada por el enunciado de *ser alguien en la vida*, uno de los espacios con los que ese umbral se conecta para poder tener significado y sentido, es precisamente la maternidad.

*MJ: ¿y tú sentías que había algún costo de ser mamá jovencita?*

*R: emmm...en realidad no, porque me ha ido bien, he podido seguir estudiando, entonces igual, no. Y él me ha dado la fuerza para poder seguir adelante.*

(Ruth, primera entrevista)

*Yo creo que fue como el año, el mejor año porque, como yo sabía que estaba embarazada y que después tenía que cuidar a mi hijo, y tenía que salir adelante, como que estaba más motivada a estudiar. Pero el primer semestre, cuando estaba embarazada, ahí me eché un ramo. (...) Y eso me atrasó medio semestre, pero igual salí adelante. Pensaba en retirarme, pero por mi hijo salí adelante, porque yo sé que él depende de mí. Que yo tengo que salir adelante, trabajar y darle todo lo que pueda.*

(Margarita, segunda entrevista)

La maternidad al mismo tiempo en que ubica un lugar de constante tensión y dualidad con la ES, le da también significado, les da formas de qué esperar que atenúan la incertidumbre que muchas veces el paso por la ES implica. Dándole sentidos a las condiciones en las cuales sus trayectorias se despliegan, pese a que estas sean difíciles y profundamente desiguales. La maternidad les da imágenes conocidas, subjetividades conocidas, desde donde recorrer una trayectoria que se inaugura.

Es importante señalar también, que para que las entrevistadas puedan ocupar el lugar de estudiantes y poder darle un sentido a sus trayectorias y las negociaciones subjetivas que estas suponen, son fundamentales los soportes, sobre todo familiares, con los que cuentan las entrevistadas, para suplir en la práctica la incompatibilidad discursiva y concreta entre ES y maternidad. Finalmente, las entrevistadas pueden ser estudiantes, gracias a que sus madres, suegras, hermanas, cuidan de sus hijos e hijas mientras ellas estudian. Me parece importante también destacar aquí, que, en todos los casos son sujetos familiares femeninos aquellos que contribuyen en el cuidado de los niños y niñas.

#### **VI.4. Conclusión**

En el próximo capítulo profundizaré el análisis sobre el efecto de la maternidad, pero por el momento me gustaría cerrar este volviendo al comienzo. Como he querido mostrar aquí, la transición a la ES se da para las entrevistadas en un proceso mucho más amplio, vinculado al reclamo discursivo de *ser alguien en la vida*. Tal como Lucey et al. señalan, el ejercicio de movilidad social para las mujeres jóvenes de clase obrera, implica muchas veces una negociación difícil de emociones positivas y negativas que emergen cuando esta movilidad implica devenir y ser profundamente diferente a sus familias y pares (2003: 286). Las experiencias de transición van siendo atravesadas de la incertidumbre identitaria que produce el deseo y la práctica de devenir otra clase distinta de la que se proviene (Walkerdine, 2011). Así, decisiones, expectativas y afectos, van interactuando en los procesos de transición donde emergen asociados a diferentes experiencias de clase y distinción.

Tal como señalé en el primer apartado de este capítulo, el enunciado de ‘ser alguien’ implica para muchas distanciarse (a ratos) de sus familias, y en algún punto devenir extrañas a sus contextos de origen. A diferencia de la experiencia EMTP donde las reglas discursivas reconocen el propio entorno cultural, el enunciado de *ser alguien*

en la vida, tensiona ese reconocimiento y muchas veces se produce por oposición al propio entorno.

*“Sí po. Porque por ejemplo cuando yo me junto con mis primos, hace poco hubo un matrimonio de mi tía, y yo andaba súper piola y me decían “oh, aquí viene la Vanesa, cachay, con sus lentes y sus frenillos”. Como que yo era el bicho raro, te lo juro. “Ah, pero es que tú tenís plata”, y yo “adónde weon, si soy súper pobre”. Pero no, piensan que yo estoy como en otro mundo, del de ellos. Y claro, mis primos igual son piola, es que casi ni uno terminó los estudios y todavía sigo repuntando de que la que está terminando los estudios soy yo, de toda la familia. Entonces igual como que me ven como rara, como que yo soy cuica y cosas así y yo “adónde”. Si vieran los cuicos reales, na qué ver. Pero sí, me han dicho que he cambiado hartito, que he cambiado bastante. Entonces me siento como bicho raro. Como que les digo “chiquillos adónde”, y trato como de rebajarme a ellos, hablando leseras y tratando de encajar, porque como que me miran como que yo no fuera la misma. Y yo, pucha, con mis primos igual habíamos compartido hartito, pero la verdad es que como ahora rara vez me ven, es tan poco. Porque siempre estoy acá, o estoy estudiando o estoy donde mi mamá, pero en ningún lado más. Vez que hacen cosas entre ellos, yo nunca estoy, entonces es como que es raro que me vean “Ah”, me dicen “aquí está la niña ocupada y cosas así”, pero es por eso. Igual es fome porque, no sé po, mi hermano es el que más está con ellos y él es como el que la lleva y todo el tema, pero es porque es flaite po. Solo por eso. Pero no, trato de no hablar nada, porque es como igual, si yo les digo “no po, chiquillos, yo igual”. O empezamos a hablar de lucas o de lo que tenemos o lo que no tenemos, es como decirles a ellos, como burlarme de ellos, porque casi nadie tiene casa, casi todos conviven con la familia. Que era lo que yo iba a hacer, si yo tampoco iba a tener la oportunidad de estar en este departamento, ni nada. Yo iba a estar en la casa de mi mamá, haciéndome una pieza atrás, tal cual como dijo mi profe de economía una vez en el instituto. Que había dicho que a las finales las personas más, clase media pobre, en vez de juntar plata pa su casa, se compraban zapatillas e iban ampliando el patio de atrás, sin ver patio y solo techo, así iba a ser”*

(Vanesa, segunda entrevista)

Pero que el enunciado de *ser alguien en la vida* se produzca en oposición al propio entorno no implica una relación de fuerzas absoluta. En realidad, me parece que funciona en un diagrama de poder más complejo, el cual me gustaría discutir a continuación. Así, quiero concluir este capítulo, marcando ciertos puntos que me parece importante señalar respecto a la idea de los procesos de movilidad social de estas entrevistadas, y algunos efectos que tienen su movilización a través del enunciado de *ser alguien en la vida*.

Todas las entrevistadas de esta investigación sienten que han experimentado procesos de movilidad social a lo largo de sus vidas y trayectorias educativas. Pero lo han hecho no en uno, sino en dos sentidos que me parece importante distinguir aun cuando estén relacionados: uno es la movilidad de sus entornos cercanos, y otro es la movilidad individual.

Con el primer sentido, me refiero a la sensación que tienen todas respecto a que las condiciones de sus entornos familiares han mejorado significativamente en comparación al pasado. En la última entrevista, les pedí que ellas clasificaran su situación de infancia y su situación actual en términos de clase. Todas reconocen una experiencia de movilidad social *hacia* la clase media. Tal como señalé, el pasado es un límite significativo para la producción de sus propias subjetividades, pero esto no quiere decir que las condiciones de ese pasado sigan estando replicadas en sus familias en el presente. Así, si la imagen de sus madres en la infancia constituye una subjetividad otra, esas mismas madres no son reconocidas como exactamente las mismas en la actualidad. Y, por lo tanto, pese a que el pasado se expresa en el presente, no lo totaliza. Ellas han cambiado, pero sus entornos también, y en este sentido han experimentado el proceso de transitar hacia una clase en la que no se nació, pero ese tránsito en la mayoría de los casos no es percibido como individual.

Ninguna, con la excepción de Vanesa, tiene palabras para nombrar la experiencia de clase vivida en la infancia: *no clase media, no buena situación*, son algunas de las formulaciones desde donde describen las condiciones de ese momento. Ninguna de las entrevistadas se identifica en el pasado a través del término de *clase obrera*, o pobre, vulnerable, clase baja. ni tampoco lo utilizan para denominar a otros. Una manera de pensar las condiciones discursivas que hacen que las entrevistadas no tengan hoy palabras para nombrar su experiencia de clase en la infancia, es precisamente porque tomar esos términos supone aceptar la patologización que cada uno implica.

Cuando las entrevistadas no están hablando de ellas en particular, sino de la clase social en general y su composición en la actualidad, tienden a distinguir tres clases: los pobres/clase baja/indigentes (estas son sus términos); la clase media, donde se ubican a sí mismas, pero *también* a sus entornos familiares; y la clase alta. Los primeros son quienes no tienen necesidades básicas cubiertas (alimentación, techo, vestimenta), es decir sin capital económico y, por lo tanto, sin poder de consumo. Los segundos son quienes tienen sus necesidades cubiertas y sí tienen capital económico para consumir

bienes y acceso a tecnologías de endeudamiento; y por último la clase alta, donde sobra el capital económico y sus sujetos pueden consumir bienes asociados al lujo.

Los *pobres*, la clase baja o indigentes, no son casi nunca patologizados en los relatos que hacen referencia al presente, y en el relato de las entrevistadas la responsabilidad de sus condiciones de pobreza no se subordinan a la capacidad de estos sujetos. En los relatos de las entrevistadas, no tener zapatos o no tener suficiente dinero para comer, no se relaciona a que falta algo en esos sujetos, sino que se enfatiza que se trata de condiciones sociales que van más allá de la voluntad y capacidad individual de transformarlas. Hay, tal como señala Furlong (2009) un reconocimiento de la desigualdad estructural.

Pero los *pobres* no son, en el presente (como sí en el pasado), la subjetividad otra desde donde las entrevistadas se subjetivan a sí mismas. Tal como he señalado, son las y los flaites las que ocupan en los relatos esta posición. Las y los flaites, como ya he dicho, son *próximos*, y para las entrevistadas no están *fuera* de su clase, sino *dentro* de la misma. Para las entrevistadas, los flaites son subjetividades de la clase media, una de sus fuentes de subjetivación es precisamente su cultura de consumo y por lo tanto el acceso a capital. En este sentido, muchas de las prácticas patologizadoras que despliega el *ser alguien*, no divide *entre* clases, sino que al sujeto de la clase media en su interior. Y es en esta distinción dentro de la misma clase media, donde se da el segundo sentido de la movilidad social, así como también el que, desde mi perspectiva, experimentan de manera más dolorosa.

En este segundo sentido, aquello que marca el proceso de movilidad social, es efectivamente el recorrido asociado a sus procesos de transición en la ES, en conjunto con las oportunidades laborales que esta les ha abierto a algunas. En este segundo sentido, el proceso de movilidad si es percibido como individual (o en conjunto con la pareja) y movilizado por el despliegue de cualidades personales: la responsabilidad, el esfuerzo, la independencia, así como también las aspiraciones y expectativas. En esta trayectoria, el enunciado de *ser alguien en la vida* distribuye posiciones en el presente entre subjetividades normales y anormales. Los y las flaites ocupan el lugar de *otro* en esta distribución y van siendo patologizados en su identidad más íntima también a partir de la *falta* de las cualidades personales que recién señalé. A diferencia de los pobres, donde parece haber un reconocimiento más concreto de las constricciones estructurales, las y los flaites son formulados como únicos responsables de sus condiciones, pero además sus trayectorias y decisiones son expresadas negativamente. Como si en vez de haber distintas

constelaciones de aspiraciones, expectativas y constricciones, no hubiera en absoluto. El hermano de Vanesa o el papá del hijo de Ruth, ambos trabajan, pero uno de los elementos claves que los distingue de ellas es que no han ido a la ES y esto es percibido por las entrevistadas como una falta de razón. Cuando las entrevistadas describen a las y los flaites, lo hacen precisamente a través de la falta de juicio y racionalidad de sus prácticas y ‘elecciones’, al mismo tiempo que suponen una identidad responsable de todo lo que para ellas se presenta como falta.

Tal como ya señalé, en muchos momentos los relatos de las entrevistadas me parecieron profundamente duros frente a esta subjetividad, en formulaciones desancladas de cualquier explicación más estructural y mantengo mi percepción. Lo que he querido enfatizar aquí, es que el hecho de que la movilidad sea percibida dentro de la misma clase y subordinada a un marco discursivo que reclama al individuo como único agente de cambio, hace tremendamente difícil que las entrevistadas puedan formular a esos otros que se quedan de una manera no patológica. Porque gran parte de sus propios procesos han sido movilizados por la fuerte creencia que si uno se esfuerza lo puede todo, y pensar a esos otros próximos desde constricciones más amplias, supone extender ese marco para pensar sus propias posibilidades de lograr ese supuesto. Al producirse dentro de la misma clase, el marco discursivo dificulta profundamente la constatación de las constricciones en las prácticas divisorias.

*Salir delante depende de uno, totalmente. Siempre va a depender de ti, el resto puede decir todo lo que quiera.*

(Beatriz, primera entrevista)

El sujeto clase media es partido en su interior a través de las expectativas educativas. Desde mi perspectiva, una de las dimensiones más problemáticas, es que este marco discursivo no solo subordina la movilidad social en términos de mejorar condiciones económicas a la voluntad y capacidad individual, sino que subordina el derecho a reconocimiento a eso mismo. Tal como señalé, el ‘ser alguien en la vida’ es también un reclamo subjetivo de ser reconocido y visibilizado como subjetividad legítima, pero cuando el medio para eso queda restringido discursivamente a la ES, entonces, quienes en la actualidad no han accedido a ella quedan desposeídos de ese derecho.

*V: El Esteban [pareja] encuentra que mi familia es ordinaria.*

*MJ: Ya.*

*V: Ese es el tema, ¿por qué? Porque mi familia igual dicen que el Esteban es levantado de raja, que la familia de ellos son cuicos porque, no sé, cáchate en lo que te puedo dar la explicación de que cuando ponen la mesa, te ponen el plato de té con la taza, el plato de pan, un cuchillo y un individual. Y nosotros, era una taza y el platillo abajo y el pan en la mesa, cachay, nada. Nada. Y a mí el Esteban me ha hecho que yo acá en la casa, por ejemplo, cuando vengan a tomar once, tengo que poner la mesa y tengo que poner el azúcar y cosas que ni siquiera vay a ocupar pal pan, pero que se vea la mesa llena. Te lo juro. Entonces me dicen que yo, como que “ah, es que vo te volviste más pa allá”. Yo le digo “no es eso”, pero a las finales igual es como una cultura y que nosotros no la teníamos. Pero mi familia es como que no. No está como ni ahí. Entonces ahí tenemos como trancas igual en esas cosas.*

*MJ: ¿Y eso te ha alejado de tu familia o no?*

*V: Es que he tenido que saber cómo llevar eso, porque con mi familia... Con mi mamá más que nada, como que... Es que a mi papá le da lo mismo, pero mi mamá con mi hermano son los que más le sean a veces y yo le digo “ya, mamá, filo”. O no sé, o me hago la tonta, no le hablo. Cosas así. Pero mi hermano a veces me molesta y yo le digo “qué, vo soy flaute, chao sal de aquí”.*

(Vanesa, segunda entrevista)

El *ser alguien en la vida*, que impone las reglas de la movilidad social, muchas veces implica reproducir con otros próximos los discursos que las hicieron a ellas querer reclamar reconocimiento; y esto es un ejercicio solitario, difícil y triste.

Pero también, en otras direcciones que parecen contradictorias, pero simultáneas, el *ser alguien* restaura el dolor de las desigualdades del pasado y hace del reconocimiento un derecho no propio, sino también de los próximos:

*MJ: Oye y tú decís ‘quiero ser alguien en la vida’. ¿Qué sería ser alguien en la vida?*

*B: Profesional. Entonces, tener una pega. Yo siempre he soñado con tener una pega estable, una casa y que mi familia esté bien.*

*MJ: ¿Y qué sería no ser alguien en la vida?*

*B: No sé, vivir al tres y al cuatro. Pa’ mí eso no sería ser alguien en la vida. El tener, lo viví, porque cuando era más chica, mi mamá juntaba las monedas de diez para ir a comprar un kilo de pan, cachai y es lo que yo no quiero vivir el día de mañana, ni tampoco quiero que mis hijos lo vean. Si bien va porque todo lo que viví pa’ atrás, claro, yo lo veía que a mi mamá le faltaba plata pa’ comprar y te daba una lata, porque es del terror. Entonces yo no quiero que eso pase, cachai. Yo no quiero, el no mirar pa’ adelante y decir ‘sabís qué, (inaudible), esto*

*es', el que la gente... A mí me da mucha lata, porque hay gente, ponte tú, como que se conforma con cualquier cosa. Como que ah ya, no sé poh, cachai la gente que... yo digo (inaudible). Hay gente que dice 'ya, no importa, da lo mismo, no estudio y no hago nada, porque si gano poca plata, me van a dar un bono'. Pa' mí esa cuestión como que no va, o sea, trata de entre todo lo que puedas. Si bien es súper complicado estudiar, porque son muchas lucas, después te endeudai y después más encima tenís que pagarlo como veinte años, da lo mismo. O sea, ya hiciste algo por ti y no solo por ti, sino que pa' los que vienen pa' atrás y quizás pa' los de adelante también, porque al final todo se ve reflejado. Se ve reflejado en tu familia, no sé, en mis abuelos, cachai, que cuando yo me titulé estaban súper orgullosos. En mi papá, en mi hermana, cachai, que estaba muy orgullosa, porque ella no pudo terminar su carrera, porque quedó embarazada y fue como el tope que le dio. Y en todo. Y a larga también te sentís orgullosa tú de todo lo que podís lograr.*

(Beatriz, primera entrevista)

## VII. ANÁLISIS Y RESULTADOS: EL TRABAJO

A lo largo de los capítulos V y VI me he referido a distintas vinculaciones entre lo educativo y el trabajo en las experiencias de transición de las entrevistadas. En el primero di cuenta de cómo la formación EMTP produce una subjetividad de buenas trabajadoras y cómo esto constituye una producción subjetiva de ellas mismas que las distinguen de otras subjetividades y que, a la vez, explica para ellas parte de su trayectoria y deseos posteriores. En el segundo apartado, me referí al trabajo como un espacio simultáneo en los procesos de transición hacia la ES, sin embargo, no profundicé en las condiciones en que esto se da. En este último capítulo de resultados pongo precisamente el foco en esto último, así como también profundizo en la constitución subjetiva de las entrevistadas a través del trabajo.

### VII.1. Entrar a trabajar

Si bien todas las entrevistadas experimentaron una transición simultánea hacia la ES y el trabajo, las condiciones varían entre las ellas, en términos de tipo de trabajo, cantidad de tiempo demandado, flexibilidad laboral y formalidad.

#### VII.1.1 Estudiantes (madres) que trabajan

Tanto Margarita como Ruth, ambas madres, trabajan en condiciones informales, flexibles y sin ninguna formalidad o protección asociada. Margarita trabaja de empaquetadora en un supermercado, sin contrato ni sueldo base; mientras que Ruth trabaja cuidando a los hijos de la familia donde su mamá trabaja como asesora del hogar. Al igual que Margarita, Ruth tampoco tiene contrato.

Ambas, cada vez que les pregunté si estaban trabajando me respondieron que no. Aunque luego en el curso de las entrevistas fueron emergiendo estas experiencias laborales:

*MJ: Oye y tú, por lo que me acuerdo tú no trabajabai ¿cierto? ¿no has trabajado nada o hay pituteado de repente?*

*M: ... es que parece que eso yo no lo dije, porque yo sí estaba trabajando, pero de empaque*

*MJ: Ah ya, okey.*

*M: Porque yo me acuerdo que empecé en diciem..., no, en octubre del año pasado.<sup>28</sup>*

*MJ: Ya.*

*M: Parece que sí estaba... sí estaba trabajando.*

*MJ: Ah ya, perfecto.*

*M: Pero no lo dije porque como no era un trabajo así como con contrato ni nada tan fijo, no... Pero sí estaba trabajando de empaque.*

*MJ: ¿Y todavía sigues en empaque?*

*M: Sí, sigo de empaque.*

(Margarita, segunda entrevista)

Antes de comenzar la segunda entrevista con Margarita, mientras caminábamos, yo ya le había preguntado si estaba trabajando y ella me había respondido que no, al igual que en nuestro primer encuentro.

En nuestra tercera entrevista Margarita había recién terminado su práctica profesional de contadora auditora:

*MJ: ¿Sigues trabajando ahora?*

*M: Ahora no.*

*MJ: Ahora no. Ya. Vamos a pasar... pero has trabajado en empaque, también has trabajado de reponedora, cajera del Metro. En el fondo has tenido varias experiencias laborales. ¿Sentías una diferencia con ahora estar trabajando en algo que hubieses estudiado o más o menos te sentías parecido?*

*M: Sí, siento diferencias.*

*MJ: ¿Sí?*

*M: Es como una presión, de que tengo que estar todos los días aprendiendo algo y estudiando, eso es lo que me pasaba, de que yo todos los días tenía que anotar en mi cuaderno todas las cosas y tratar de aprender lo que me habían enseñado en la universidad. Está como esa presión de tener que estudiar, estudiar y tener más conocimiento, porque cuando yo trabajaba de empaque, no, sigo trabajando de empaque... Cuando he trabajado de reponedora o de cajera, no era necesario estudiar, bueno a lo mejor un poco, pero cuando uno se aprende las cosas de memoria ahí uno ya no estudia, porque lo hace así automático. En cambio, acá no. En este trabajo tenía que estar siempre estudiando, aprendiendo, tomando atención y todos los días.*

(Margarita, tercera entrevista)

---

<sup>28</sup> Antes de empaque, Margarita también había trabajado como reponedora en un supermercado y como cajera del metro.

Tal como se puede ver en la cita, en nuestra tercera entrevista, al comienzo, cuando le pregunto si está trabajando me responde que no, pese a que seguía trabajando como empaquetadora. Lo que me parece que Margarita me estaba respondiendo con su no, es que no estaba trabajando cualificadamente.

Lo que me gustaría señalar acá, es que en los relatos tanto de Ruth como de Margarita, parece que las reglas discursivas que definen algo como *trabajo* se circunscriben al trabajo cualificado. Y esto puede responder precisamente a haber recibido una formación en la EMTP, donde efectivamente se les formó para trabajar, pero siempre asociado a una especialidad.

En este sentido me parece que no es suficiente decir que la EMTP las formó para el trabajo y aunque parezca obvio decirlo, las formó para el trabajo cualificado, y con ello estableció un campo discursivo respecto a aquello que es trabajo, y aquello que no en su propia experiencia. Margarita dice que la gran diferencia entre sus otros trabajos y el trabajo en su práctica profesional fue que en *este trabajo tenía que estar siempre estudiando, aprendiendo, tomando atención y todos los días*.

Quiero volver sobre una cita de Margarita sobre la EMTP:

*Yo encuentro que lo que me enseñaron en la media y en este colegio fue la parte de seguir aprendiendo, seguir estudiando, de que ser esforzada, de que si quiero algo haga todo lo posible para poder conseguirlo, creo que eso es lo que me ayudó harto el colegio, de que siempre salga adelante, de que todos los días trate de aprender algo más, creo que eso, de que no me deje estar.*

(Segunda entrevista)

Margarita, al igual que todas las otras entrevistadas, dice que la EMTP la formó para el trabajo, pero es importante entender que no para *cualquier* trabajo. Y aunque el trabajo para todas las entrevistadas es una fuente de subjetivación fundamental, no cualquier trabajo lo es. Es el trabajo que está vinculado a una formación.

Este marco discursivo permite también que tanto Ruth como Margarita, consideren que sus condiciones laborales son adecuadas, pese a no tener contrato. Es como si la regla discursiva estableciera que como no son ‘propiaemente’ trabajos, entonces no necesitan asegurar propiamente condiciones laborales.

*MJ: ¿Cómo son las condiciones laborales de las personas que trabajan en empaque?*

*M: Encuentro que para no tener contrato y, por lo menos, en ese supermercado, encuentro que son súper buenas, porque bueno ahí uno no está contratado, uno*

*ahí llega la gente, tiene que empacar, cuando puede va al baño, pero no encuentro que sea estresante ni nada de eso.*

(Margarita, tercera entrevista)

Margarita encuentra razonable que el supermercado no le pague un sueldo base y que su remuneración dependa de las propinas. Cuando en su práctica profesional le sugirieron que se quedara trabajando en la empresa luego de terminarla, pero con las mismas condiciones que tenía, es decir, ganando cien mil pesos y sin contrato, Margarita no aceptó, porque lo consideró un abuso. Y por supuesto lo es. Pero también lo son las condiciones en las que trabaja como empaquetadora, y en cambio para Margarita ese abuso no es percibido, precisamente porque no lo considera ‘propiamente’ un trabajo. Ruth por su parte, formula el trabajo de cuidar niños en la casa donde trabaja su mamá, como una ‘ayuda’ que le ofrece esa familia mientras está estudiando, y tampoco da cuenta su relato acerca de considerar sus condiciones de trabajo como abusivas.

Que Margarita signifique como trabajo la “oferta” laboral dentro de su lugar de práctica profesional, le permitió también significar como abusivas las condiciones de esta. Y esto es un mecanismo de protección importante (aunque por supuesto no suficiente) frente a la explotación laboral, ofreciéndole la posibilidad de resistir a la relación de poder que la subordinaba a su jefe. Aunque teniendo como consecuencia quedar, para ella, sin trabajo, y eso implica también una frustración importante en su propia experiencia.

Pero esto, además, tiene una silenciosa contraparte, que es que a veces, quienes no trabajan en labores cualificadas quedan producidos como si no trabajaran. Tal como señalé al final del apartado anterior, el papá del hijo de Ruth y el hermano de Vanesa, ambos nombrados flaites, trabajan, pero no en labores especializadas, y muchas veces son formulados por las entrevistadas como sujetos *que no hacen nada*. Y entonces nos encontramos con otra línea enunciativa en la definición del flaite como sujeto patológico.

Ruth y Margarita hablan poco de sus trabajos, y las reglas discursivas en sus relatos las subjetivan como si aún no fueran trabajadoras, haciendo su transición al campo laboral débilmente perceptible, así como también las precarias condiciones en las que se da, formulando la transición hacia el trabajo como algo que aún no ocurre:

*...pero bueno, en esto yo me proyecto de que no sé en este año, el otro año voy a estar a lo mejor voy a estar trabajando sí o sí*

(Margarita, tercera entrevista)

*Trabajar, trabajar es lo único que necesito es trabajar. Trabajar lo antes posible para poder juntar el dinero, para tener nuestra casa, nuestras cosas, todo.*

(Ruth, tercera entrevista)

#### VII.1.2. Trabajadoras que estudian

Beatriz, Ximena, Denise y Vanesa ya trabajaban o, durante la investigación, lograron conseguir trabajo en sus áreas de estudios. Vanesa trabaja en un banco como cajera a tiempo completo desde que egresó de cuarto medio. Denise y Beatriz consiguieron trabajo luego de su primera experiencia de práctica en sus respectivos estudios superiores. Y Ximena consiguió un trabajo al año siguiente de egresar de sus estudios de técnico de nivel superior. Todas trabajan con contrato.

Para este grupo de entrevistadas, el trabajo es el corazón de sus relatos. El trabajo consolida sus subjetividades asociadas a devenir buenas trabajadoras y da sentido al recorrido educativo realizado. Y en este sentido, si en el caso de Ruth y Margarita la transición al trabajo no es percibida como tal, para este grupo de entrevistadas el trabajo constituye un espacio desde donde conectar la experiencia en la ES, y darle significados como proceso de transición.

Si hay un lugar con lo que la ES adquiere significados, es cuando como umbral se conecta con el trabajo en las áreas de estudios cursadas. Cuando esta conexión ocurre, la experiencia de la ES queda claramente definida, aunque al mismo tiempo el protagonismo de esta se vuelve en los relatos aún más restringido y se intensifica su consideración instrumental:

*Mira, yo siento que para lo único que te ayuda [la ES], te dan como los conceptos, pero básico. Ponte tú, los que trabajan en contabilidad, ellos saben los conceptos básicos cosa que después, por ejemplo, qué es el debe, el haber, qué es la contabilidad, qué es la centralización y esas cosas, te las enseñan, pero allá el hacerte un ejercicio que hay en la realidad o sea de una empresa es distinto. Entonces yo creo que por los conceptos básicos igual ayudan, pero en el momento en qué te enfrentas a la realidad no andas tan colgada en lo que es concepto, porque la gente te habla con puras palabras técnicas, la mayoría de las personas.*

(Denise, tercera entrevista)

*Yo llevo un año y medio trabajando en lo mismo y más o menos me manejo yo un poco más, porque cuando llegué no sabía nada. O sea, entre salir de la*

*universidad con algo teórico y llegar a una pega a hacer todo práctico, que en verdad no es lo mismo, de ahí tú te vai dando cuenta.*

(Beatriz, primera entrevista)

Tal como señalé en el capítulo centrado en la EMTP, una parte clave de la valoración de la educación recibida en esta, por parte de las entrevistadas se constituye en torno a un umbral de saber que define el conocimiento en relación al hacer y la practicidad, donde otras formas de saber quedan muchas veces desposeídas de valor. En las experiencias de las entrevistadas que trabajan en sus áreas de especialización, este umbral vuelve a aparecer para definir dónde y cómo se aprende. Dejando muchas veces a la ES como un espacio más bien de certificación formal, pero sin demasiada relevancia en los aprendizajes laborales que ofrecen. Todas estas entrevistadas comparten, con mayor o menor grado, una crítica al sistema de ES, por padecer de demasiada abstracción.

La ES pasa a ser producida como una experiencia a la que se accede para conseguir un reconocimiento, pero en términos de aprendizajes concretos sobre sus áreas de formación, muchas veces va quedando restringida al certificado y algunas nociones teóricas básicas, pero finalmente, donde se aprende es en sus espacios laborales.

Pero las líneas discursivas que van articulando su experiencia de la EMTP, también vuelven a aparecer en el trabajo para cuajar su propia subjetividad como mujeres trabajadoras. Tal como señalé en el primer capítulo de resultados, desde mi perspectiva, el enunciado de *se aprende haciendo* está también muy vinculado con una práctica de subjetivación que divide a partir del trabajo entre personas que hacen las cosas por ellos mismos (ellas) y quienes no (otros). Y tal como señalé también, parte de la valoración de las entrevistadas sobre la EMTP tiene que ver con haberles enseñado, al menos en parte, precisamente a hacer las cosas por ellas mismas a través de una especialización y un modo de ser y entenderse a partir del esfuerzo, la responsabilidad y la independencia.

Creo que la intersección entre el enunciado de se aprende haciendo/la formación en la EMTP vinculada a áreas especializadas y luego su prolongación a través de la ES/y las subjetividades esforzadas, responsables e independientes, constituye un nudo clave en los procesos de transición de las entrevistadas. Tal como señalé anteriormente, todas las entrevistadas dicen que la EMTP las formó para el trabajo, pero no para *cualquier* trabajo. Y aunque el trabajo para todas las entrevistadas es una fuente de subjetivación fundamental, no *cualquier* trabajo lo es. Sino aquel que está vinculado a una formación.

Este marco discursivo, que se va intensificando a partir de tener estudios superiores, tal como dije recién, tiene como silenciosa contraparte, el que a veces, quienes no trabajan en labores cualificadas, quedan producidos o autoproducidos como si no fueran personas trabajadoras. En este sentido, me parece que no es solo el trabajo, sino el trabajo cualificado aquella línea discursiva que en sus procesos de transición va distribuyendo posiciones entre personas que hacen las cosas por sí mismas y aquellas que no hacen nada por ellas mismas. Personas que son esforzadas, responsables e independientes y personas que son ‘flojas’, irresponsables y dependientes. Personas que son alguien/personas que no son ‘nadie’. Personas trabajadoras/personas no trabajadoras. Pero también *mujeres trabajadoras/mujeres no trabajadoras*.

## **VII.2. Mujeres trabajadoras**

Tal como señalé en el primer capítulo, ninguna de las entrevistadas estudió en la EMTP especialidades que para ellas estuvieran asociadas a los roles femeninos tradicionales. Margarita y Ximena estudiaron especialidades intensamente masculinizadas y las otras entrevistadas, pese a haber estudiado en áreas feminizadas, no las reconocen como tal. En la ES todas estudiaron en áreas feminizadas, pero solo Ruth quien estudió técnico en párvulo, estudió algo que para ella está nítidamente vinculado a un rol de género tradicional.

Pero tal como señalé en el primer capítulo, pese a esto, desde mi perspectiva, el género sí circula en los relatos de las entrevistadas sobre sus especialidades, tanto en la EMTP como en la ES, aunque de manera menos evidente y directa, a través de nuevas formas de subjetivar a las mujeres y en particular a las mujeres jóvenes. Quiero profundizar en esta idea. Porque me parece que para comprender los procesos de transición de estas mujeres es fundamental entender que al mismo tiempo en que persisten desigualdades asociadas a los roles tradicionales del género, también hay nuevos mecanismos de subjetivación en torno a él, y creo que, si no ponemos atención a estos, muchas de las formas en que la desigualdad de género circula hoy, nos pasará desapercibida, tal como enuncié al final del primer capítulo.

### VII.2.1. Mujeres de antes/mujeres de ahora

Como ya he señalado, el reclamo discursivo de *ser alguien en la vida*, encarnado en lograr ser profesionales, en muchos momentos de los relatos se pone en relación con una forma de subjetivación que, a través de características vinculadas a la clase social y el género, posiciona a sus propias madres, sobre todo en las versiones del pasado, como subjetividades *otras* desde donde distinguirse, a partir de la superación de las condiciones educacionales y laborales que estas vivieron. Como también ya he señalado, a ratos esta práctica divisoria responsabiliza a sus madres de sus circunstancias, pero a la vez, en otros momentos, hay reconocimiento de limitaciones estructurales que enmarcan la experiencia de vida de las mujeres:

*MJ: Ya, sí. ¿Tú qué crees que gana una mujer cuando está trabajando?*

*M: A ver... no sé si es respeto, no es respeto, no. Como un poco más de autoridad no sé, de decir las cosas, ya no quedarse callada, como que eso es lo que gana, porque antes las mujeres como no trabajaban, como no aportaban a la casa, lo único en que aportaban ellas era cuidar a su hijo, mantener su casa, pero no aportaban en la parte de ingresos, de dinero, encuentro que el hombre antes como que tenía como que la... se sentía con el derecho de él mandar, porque yo estoy aportando para la casa, pero yo encuentro que la mujer ha tomado como ese rol, decir de que como yo estoy trabajando, yo también tengo derecho a hablar, a decir las cosas.*

*MJ: ¿Tú sientes que hoy día las mujeres tenemos menos limitaciones que antes?*

*M: Sí, muchas, sí, de que ahora la mujer habla más, de que opina más, de que dice qué es lo que piensa, que si quiere hacer algo lo hace, porque está trabajando, tiene su dinero, puede hacer lo que ella quiere, antes la mujer tenía que estar pidiéndoles a los hombres para poder hacer lo que ella... darse un gustito, encuentro que la mujer ahora es más independiente, de que ya no tiene que estar dependiendo de alguien para poder hacer cosas.*

(Margarita tercera entrevista)

Lo primero que quiero marcar aquí, es que todas las entrevistadas comparten la sensación de que las condiciones han cambiado mucho para las mujeres y, con esto, también constatan desigualdades de naturaleza estructural, al menos en el pasado. Pero lo hacen, en parte, a través de narrativas que reproducen el discurso de que en el pasado las mujeres no trabajaban y ahora sí, invisibilizando, por ejemplo, el trabajo doméstico. Es importante señalar que todas sus madres han trabajado, pero en general no lo han hecho en labores cualificadas. Y en este sentido, me parece que esta narrativa sobre las condiciones del

pasado y las del presente se articulan nuevamente a través de unidades discursivas que establecen como propiamente trabajo aquel que es cualificado, y esto por supuesto está asociada al proceso de expansión de la educación obligatoria, su acceso a la EMTP y la masificación de la ES. Digo esto, porque creo que hay que poner atención a esta forma de constatar las desigualdades de género en el pasado circunscrito al acceso de las mujeres a trabajos cualificados. Porque este marco, permite muchas veces, que, en las narraciones sobre el presente, las desigualdades de género estructurales se debatan entre su invisibilidad, al mismo tiempo en que son constatadas y rearticuladas en nuevas formas<sup>29</sup>. Si el pasado se constituye como espacio desde donde reclamar reconocimiento de clase a partir del enunciado de *ser alguien*, en el caso del género, se constituye como espacio desde donde reclamar reconocimiento a partir del proyecto de la independencia. Sin excepción, el relato de todas estas entrevistadas, y sobre todo en el trabajo, responde al reclamo de ser mujeres independientes:

*Porque uno como mujer quiere ser independiente, no quiere depender de los demás y quiere tener sus cosas y comprarse uno a gusto las cosas que uno quiere... entonces... el depender de otra persona... no es rico se puede decir. No es favorable.*

(Ruth, segunda entrevista)

Sin duda la ES cumple un rol importante en el reclamo subjetivo de la independencia, sin embargo, me parece que es en el espacio laboral donde este reclamo encuentra las condiciones para desplegarse, así como también para articularse de una forma específica, dando forma a prácticas que, por una parte, producen el desarrollo profesional como un modo de resistir a las constricciones asociadas al género, como al mismo tiempo que renueva diagramas de poder/saber que ubican a la mujer en una situación de desventaja y dominación, reconstituyendo hebras discursivas profundamente tradicionales respecto a la división sexual del trabajo.

## VII.2.2. Formas de subjetivación: mujeres capaces/madres problema

Lo primero que me gustaría señalar en este sentido, es que el reclamo de la independencia de las entrevistadas, al mismo tiempo en que se reclama a través de un discurso de

---

<sup>29</sup> Pero esto es importante también matizarlo, no es que las entrevistadas desconozcan completamente las desigualdades de género en la actualidad, aquellas que tienen hijos, expresan con claridad como la relación entre el espacio privado de la familia sigue reproduciendo desigualdades profundas en torno a los roles de género tradicionales.

igualdad entre hombres y mujeres, también reafirman una especie de disposición femenina que la distingue del hombre, por medio de una forma de subjetivación que la produce como más capaz (responsable y esforzada) que los hombres:

*B: O sea, la mujer tiene exactamente las mismas capacidades que un hombre. Y de hecho más, porque uno es más cuadrada para hacer las cosas, el hombre es más desordenado. Uno como que se mete, o sea, si tenís que hacer algo bien, los hacís bien. El hombre es que, ah ya, hice esto, adiós. De hecho, yo encuentro que es como exactamente lo mismo. De hecho, uno tiene más capacidades a veces. Te sale como ese lado sentimental de que le querís poner corazón a todo. Querís en todo ponerle una flor y un corazón, a todo, eso es muy chistoso.*

*MJ: ¿Y por qué tú crees que las mujeres tenemos ese lado sentimental más intenso?*

*B: Porque, ¿sabís por qué? Desde chiquitita a uno no le pasan auto, a ti te pasan una muñeca, una plancha, una cocina. Entonces, del hecho de que tú tenís, cuando tú eres más chica y ya te pasan una guagua, y es tu responsabilidad y es tu bebé, bueno y empieza a formarse así. Que a la larga de que, llega una edad en que todo el mundo te dice '¿pero cómo todavía no tenís un hijo?'. O sea, se te va a ir el tren, se te pasó la micro. Y es muy chistoso, porque en verdad yo creo no todas las mujeres tampoco nacemos pa' ser mamá. Yo creo que uno también quiere desarrollar ese lado como, el de ser persona, el de querer hacer lo que todo el mundo quiere hacer y además desarrollarte como profesional.*

*MJ: ¿Y qué sería para ti desarrollarte como profesional? ¿Qué implicaría?*

*B: Mira, para mí desarrollarme como... O sea, es lo que yo espero el día de mañana, es hacer lo que te gusta, pero que el mundo te lo reconozca. O sea, que la gente diga 'ojo, ella hace esto y lo hace bien', cachai.*

(Beatriz, primera entrevista)

Tal como se puede extraer de la cita de Beatriz al mismo tiempo en que mujeres y hombres tenemos las mismas capacidades, tenemos más capacidades. Me gustaría señalar aquí que, por una parte, las entrevistadas muchas veces replican la narrativa de que somos iguales a los hombres en capacidades. Esta primera línea discursiva me parece que responde precisamente a la falta de reconocimiento social a las mujeres en términos de constituirse como trabajadoras en décadas pasadas. Pero simultáneamente, circula también y me parece que, con mayor intensidad, que tenemos más capacidades como trabajadoras, y si en el primer caso la línea enunciativa se produce en relación al pasado, desde mi perspectiva esta segunda línea se produce en relación al presente, en la medida que responde a un desplazamiento en los discursos sobre las mujeres jóvenes desde su consideración reproductiva hacia su consideración productiva (McRobbie, 2007), donde

la subjetividad femenina es reconstituida a partir de su valor productivo en el mercado laboral, al mismo tiempo en que su figura va siendo paulatinamente ubicada como estandarte de los procesos de movilidad social (Walkerdine, 2003).

Sin embargo, aun cuando este desplazamiento discursivo enfatiza la dimensión productiva de la mujer al mismo tiempo, tal como se puede ver en la misma cita de Beatriz, pone en la maternidad las condiciones de ese mismo desplazamiento, volviendo a rearticular la producción del sujeto femenino en torno a su capacidad reproductiva, aun cuando sea solo potencial. La cita de Beatriz muestra como la maternidad es producida para las entrevistadas que no tienen hijos en oposición al sujeto profesional: *Y es muy chistoso, porque en verdad yo creo no todas las mujeres tampoco nacemos pa' ser mamá. Yo creo que uno también quiere desarrollar ese lado como, el de ser persona, el de querer hacer lo que todo el mundo quiere hacer y además desarrollarte como profesional.*

Al mismo tiempo en que ubica las condiciones de producción del sujeto femenino profesional en la maternidad: *Porque, ¿sabís por qué? Desde chiquitita a uno no le pasan auto, a ti te pasan una muñeca, una plancha, una cocina. Entonces, del hecho de que tú tenís, cuando tú eres más chica y ya te pasan una guagua, y es tu responsabilidad y es tu bebé, bueno y empieza a formarse así.*

En el caso de las entrevistadas que son madres, en un gesto discursivo similar, pero desde una posición distinta respecto a los enunciados, estas reconocen, por una parte, las limitaciones de ser madres en el trabajo, al mismo tiempo en que encuentran en la misma maternidad las condiciones para formular su subjetividad profesional como *más capaz*:

*MJ: ¿Tú crees que hay una diferencia ahí que tiene que ver con ser mujer y ser hombre?*

*R: Sí, demasiada, demasiado, porque el hombre al no tener todos los síntomas o tener a su hijo en el vientre, no siente la necesidad de madurar por ese alguien, en cambio la mujer sí porque tiene que saber que tiene que cuidar a alguien más, tiene que .... Alguien depende de uno. En cambio, ellos es como "ah es mi hijo pero es como que no depende de mí" entonces la madurez no es como que maduran por cosas así, no hay caso.*

(Ruth, segunda entrevista)

*MJ: ¿Tú crees que las mujeres tengamos cualidades, como mujeres, que nos ayuden en estudiar o en trabajar?*

*R: Yo creo que lo que nos define más es el esfuerzo que uno le puede colocar a lo que uno quiere.*

*MJ: ¿Y por qué tú crees que las mujeres tienen este esfuerzo, de dónde viene ese esfuerzo?*

*R: Por el hecho de ser mamá yo creo, que es algo que los hombres no tienen, porque uno ya al ser mamá ya sabe por quién tiene que esforzarse, por quien tiene que luchar, por quien tiene que salir adelante.*

(Ruth, tercera entrevista)

Al mismo tiempo que, por una parte, la maternidad (real o potencial) desempeña un papel importante en la subjetivación de las entrevistadas como capaces profesionalmente y buenas (mejores) trabajadoras, al mismo tiempo, se produce como obstáculo a la misma identidad profesional que discursivamente forma.

Con todas las entrevistadas, en al menos un momento, apareció la sensación de que las mujeres tenemos una mayor dificultad en el trabajo que los hombres. En todos los casos, la dificultad era trasladada desde el sujeto mujer hacia el sujeto de la madre, y particularmente a través del embarazo potencial o efectivo. Por ejemplo, si mi pregunta era ¿cómo piensas tú que es para las mujeres trabajar? La respuesta que recibía era: difícil, porque la madre...etc. En cada conversación sobre las discriminaciones de género en el trabajo no la mujer, sino la madre, constituyó el sujeto posible desde el cual hablar y abordar la desigualdad, tanto para las entrevistadas con hijos como para las sin ellos.

*Porque también tener una pega es difícil, si no tenís un título, es difícil que te contraten ¿por qué? Porque soy mujer. Porque vai a tener, en algún momento vai a tener hijos ¿cachai? Vai a tener el pre-natal, el post-natal, eso ya es...es como un gasto pa la empresa ¿me entiendes?*

(Denise, primera entrevista)

*MJ: ¿Y por qué tú crees que a las mujeres se nos paga menos?*

*D: Yo creo que va ligado al mismo sentido de que tú como, poniéndome en el caso del empleador, al contratar a una mujer que tenga hijos, ejemplo, vas a tener más autorizaciones que darles en el tema laboral, ya sea por enfermedad del hijo, no sé una cosa simple... un acto en el colegio del día de la mamá, ya te toma media mañana que la señora no lo va a trabajar o media tarde, cosa que en el hombre no porque el hombre es más, no sé, las personas que son mamás solteras, los papás no están ahí, ponte tú cuando los hijos se enferman, el papá no va ser el que va a pedir permiso en la pega para estar con el hijo, o sea siempre es la mamá, es como lo veo, entonces por eso yo creo que los sueldos no se han llegado a igualar.*

(Denise, tercera entrevista)

*Nosotros teníamos un profe que nos hacía Leyes de exportación. Y él tenía una agencia de aduana y en esa agencia de aduana sólo contrataba hombres, porque decía que las mujeres cuando se embarazaban dejaban la pega tirá. Entonces era muy chistoso, yo le decía, pero por qué. Porque claro, es más complicado pa' uno, porque claro, vai creciendo, si tenís veinticinco, veintiséis a algunas les dan ganas de ser mamá y es todo un proceso, porque te vai un mes antes de la pega, por el prenatal, después los meses de postnatal. Te terminai volviendo como un cacho pa' la empresa, porque después ni siquiera te pueden echar. Entonces ése era un tema. Igual tengo un compañero que también, él andaba buscando alumnos en práctica y llegó una niña y le dijo que ella era mamá, entonces que a veces ella tenía que sacarse leche y guardarla poh pa' su bebé, porque era chiquitito. Entonces él tampoco la quiso contratar, porque dijo, claro, tú te imaginai el niño se le enferma, ella va a tener que irse. Entonces ése es como el pero que tiene la gente, cuando uno, o es mamá o tiene ganas de ser mamá. En cambio, pal hombre no poh, porque a ellos les da lo mismo. Al final ellos no son los que tienen que darle pecho a la guagua, ni cambiarle los pañales, ni mudarla ni nada. Entonces pa' uno sí. Y es como el pero que te ponen cuando eres mamá o quieres ser mamá, o vas a quedar embarazada.*

(Beatriz, primera entrevista)

Esta oposición entre maternidad y profesionalidad, al mismo tiempo en que su articulación ubica a la madre trabajadora en un lugar discursivo siempre problemático, es articulado en torno a reglas discursivas que al mismo tiempo que denuncian la desigualdad, la invisten de una lógica: *Te terminai volviendo como un cacho pa' la empresa, porque después ni siquiera te pueden echar; eso ya es...es como un gasto pa la empresa.* Así, en los relatos de las entrevistadas que no son madres, emerge también una práctica divisoria dentro del sujeto mujer trabajadora, que va construyendo a quienes son madres como problemáticas para los espacios laborales y, en parte, discursivamente responsables de la mantención de las desigualdades.

### VII.2.3. Subjetividades capaces

A lo largo de las narraciones, las entrevistadas de esta investigación van produciéndose como mujeres resilientes, fuertes e independientes. En este marco más amplio, el relato sobre la entrada al mercado laboral conforma una experiencia clave. Sus trabajos en las áreas de especialidad han significado acceder a un espacio que les permite conocer personas nuevas, aprender un nuevo lenguaje, independencia económica y la posibilidad

de seguir estudiando. Pero tal como señalé, sus trabajos no son solo un medio para adquirir y lograr cosas fuera de él, son también una poderosa fuente para construir su propia identidad (Walkerline y Basel, 2010). Las entrevistadas se van narrando como trabajadoras responsables, correctas, flexibles, adaptables a distintas situaciones y cambios que sus labores laborales les demandan.

Para ninguna de las entrevistadas que trabajan en sus áreas de formación su trabajo es ideal, pero se constituye como la puerta de entrada a fantasías sobre un futuro prometedor. En momentos aparece la experiencia de no sentirse reconocidas en sus esfuerzos, al mismo tiempo que esa falta de reconocimiento se constituye como fuente para esforzarse y aguantar más, asumiendo y acatando, silenciosamente, la rabia y el dolor de ser a veces humilladas en su espacio laboral.

*Lo que pasa es que el trabajo no es taaan...yo soy cajera, entonces como que pagai cheques, hacís depósitos, no faltan los clientes que te afiatai porque los veís todos los días. Pero no falta el que: “Ay si yo te pago el sueldo” o no sé po...llegan y te tratan mal, porque se sienten con el poder de que tu no podís decir nada, y eso te frustra “¿Qué te creís?” y tu tenís que estar ahí con la cara de ‘te odio pero no te lo puedo decir’. Bastante tiempo pasa que la gente del banco, si tú le preguntai, este banco es como demasiado masivo, entonces casi siempre hay reclamos de que esto, que esto otro, entocnes tu tenís que comerte todo eso, pa más encima llegar a la casa, que yo con mi pareja a veces nos llevamos no tan bien porque me dice que yo o solo estudio o trabajo pa mi hija, pero relación entre él y yo, nada. Y es verdad. No puedo, o sea, puedo hacer muchas cosas pero hay veces que inconcientemente no me doy cuenta que no lo pesco. ¡Es porque también me da rabia po! (risas) ¡qué lo voy a pescar! Hubo un tiempo que yo tuve ene problemas con él, que yo llegaba a la pega y con tantas cosas en tu cabeza así, que tenís que poner una pantalla así de “hola, ¿cómo está?” y que era tu deber po, no podíai hacer nada, de irte a llorar al baño, nada porque tenís que irte a atender al público.*

(Vanesa, primera entrevista)

### **VII.3. Conclusión:**

La centralidad del embarazo y la maternidad en la consideración de las mujeres trabajadoras, así como también su relación discursiva problemática tiene una historia

extensa dentro de la legislación laboral chilena. En Chile, la primera producción de las mujeres como sujeto de legislación laboral se produjo en 1917 en el marco de la ley que expresaba el derecho a la guardería (N°3.189). Las trabajadoras como sujeto de expresión legislativa tienen su origen en la maternidad, y más específicamente en la protección de los niños:

La discusión de la ley estuvo marcada por la argumentación de las labores propias del sexo y la reproducción. Hutchison señala que la protección fue asegurar ‘la raza’ o ‘la nación chilena’ [o la reproducción de la mano de obra]; así a través de la protección a las mujeres se evitaba la alta mortalidad infantil que la ponía en peligro. No había una preocupación por todas las mujeres trabajadoras, sino aquellas que estaban embarazadas, que se encontraban en el puerperio o pudieran amamantar, su condición de madres de hijos pequeños implicaría por extensión la protección de los niños. Existía un interés social o bien público que asegurar y no las condiciones laborales de las mujeres. (Casas y Valenzuela, 2012, p. 80)

Como señala Irene Rojas Miño, la mujer trabajadora no era el bien legal protegido, sino el no nacido, el recién nacido y el niño. Ciertamente, las normas se referían a las mujeres, pero sólo como la que se quedaba embarazada y/o se encargaba de cuidar (Casas y Valenzuela, 2012). La producción legislativa de un espacio de expresión discursiva sobre las mujeres y el trabajo restringido a la maternidad y el embarazo se extendió a lo largo del siglo XX. Y aunque hubo desplazamientos y cambios en la legislación laboral y diferentes discursos informaron acerca de las discusiones políticas en distintos momentos (enunciados del rol reproductivo, mortalidad infantil, enunciados bio-sanitarios, enunciados de protección a la familia, enunciados desarrollistas, enunciados biomédicos, etc.), la identificación de las mujeres trabajadoras con la maternidad y el embarazo no cambió en tanto espacio discursivo (Casas y Valenzuela, 2012). En este contexto, no es extraño que las entrevistadas hablen las desigualdades del género en el mundo laboral casi exclusivamente a través del sujeto de la madre y la embarazada. Y, en este sentido, una parte importante de las narraciones de las entrevistadas hacen referencia a líneas enunciativas profundamente tradicionales.

No obstante, tal como he querido señalar en este último capítulo, no quedan reducidas a ellas. Los cambios en las condiciones de acceso a la educación y al mercado de trabajo, especialmente para las mujeres jóvenes, han ido acompañados de la progresiva instalación de discursos que reconstituyen nuestras subjetividades en torno al éxito individual, la realización personal, la libertad y la autosuficiencia. De esta forma, las mujeres jóvenes son también enunciadas a través de un mayor valor productivo en lugar

de reproductivo, como en los discursos culturales de décadas pasadas (McRobbie, 2007). Y así mismo como sujetos cada vez más *capaces* (Harris, 2004). Tal como Walkerdine y Ringrose (2006) señalan, el sistema actual sitúa a las jóvenes trabajadoras como el pilar de las economías neoliberales y la movilidad social ascendente. Al mismo tiempo en que muchos de los dolores, las frustraciones y la violencia diaria producida a través de constelaciones de clase, género, maternidad y otros marcadores sociales, son desplazados por los discursos culturales hacia un margen opaco. Tal como señalan Lucey, June y Walkerdine: "Los discursos de infinitas posibilidades para todas las jóvenes circulan libremente, aunque templados y regulados por el tipo de principios meritocráticos que pueden explicar cualquier fracaso en 'lograr' y 'tener' como personal." (Lucey, June y Walkerdine, 2003: 285).

La invisibilización discursiva de la permanencia de enormes desigualdades de género, escondidas bajo discursos superficiales de igualdad y la demanda íntima de mejorarnos continuamente "permite la sutil renovación de injusticias de género, mientras que normas patriarcales de explotación son también reestablecidas. Estas son pasadas por alto fácilmente, o acaso un ojo ciego se vuelve hacia ellas, porque son eclipsadas por la alta visibilidad de tropos de la libertad ahora atribuidos a la categoría de las mujeres jóvenes a través de procesos de individualización femenina alcanzados a través de una gama de tecnologías del yo recomendadas." (McRobbie, 2007, p.720)

Este fenómeno, ha tenido también su propia expresión en el desarrollo de nuestro país a partir de la década de 1990, con el regreso a la democracia y la consolidación del neoliberalismo bajo gobiernos de centro izquierda. Como señala Godoy (2016), durante este período el país experimentó profundas transformaciones en las prácticas y representaciones con respecto a las mujeres, que llevaron a la instalación de un discurso despolitizado de igualdad de género, compatible y emparejado con el neoliberalismo. Y esto, a su vez, también tuvo una expresión en el marco normativo y la producción de políticas focalizadas en la mujer y el trabajo. Desde la década de los 90 se han incorporado nuevas formas de subjetivar a las mujeres trabajadoras. El cambio más importante ha sido la constitución de políticas orientadas a fomentar la participación laboral femenina, a diferencia del espíritu desincentivador de gran parte del siglo XX (Ansoleaga y Godoy, 2013).

De esta manera, las experiencias de transición de las entrevistadas se van articulando en una permanente tensión entre distintas subjetividades demandadas. A

ratos, en los relatos, ser madre deviene un problema (y no serlo una ventaja), y una razón que explica, pero que además invierte de lógica la discriminación de género en el trabajo. Al mismo tiempo en que en otros momentos se constituye como una cualidad a partir de su vínculo en las narraciones con la capacidad ‘propia’ de las mujeres, de constituirse como buenas y *mejores* trabajadoras.

Junto a esto, tal como señala Ringrose, la feminización discursiva del mercado laboral no implica la aceptación de todas las cualidades asociadas tradicionalmente con lo femenino:

Pese al brillante barniz de la historia del poder femenino, lo femenino sigue siendo considerado de formas contradictorias, como un sitio tanto problemático como de posibilidades en este contexto neoliberal de adaptación a las fuerzas del mercado. La constitución discursiva de la chica con éxito también implica cualidades tanto masculinas como femeninas que deben ser, de alguna manera, equilibradas, creando contradicciones enormes para las jóvenes. (2007, p. 474)

Mientras ninguna de las otras entrevistada, representan nítidamente los imaginarios de la clase obrera tradicional, en sus relatos muchas veces van encarnado las subjetividades de una nueva clase precaria y feminizada (Reay, 2001; Walkerdine, 2003). En el Anexo 5, presento una profundización de las condiciones de precariedad, incluyendo un análisis centrado en el relato de Vanesa, donde exploro la relación entre trabajo y maternidad desde la consideración de las prácticas no-discursivas. En este anexo analizo un ejemplo de cómo por una parte, el derecho laboral como forma de expresión y los discursos políticos y comerciales definen un campo de decibilidad sobre la mujer, la maternidad, el embarazo y el trabajo; pero también los lugares de trabajo constituyen formas de contenido que definen espacios de visibilidad para el embarazo, la maternidad, la mujer y su relación con el trabajo.



## VIII. CONCLUSIÓN

Tal como señalé al comienzo, el proceso de masificación de la ES constituye una de las transformaciones más importante que nuestro sistema educacional ha vivido durante las últimas décadas. Esta ampliación transversal de la matrícula de la ES ha implica cambios profundos en las condiciones de producción de las expectativas, la elaboración de proyectos y experiencias de trayectorias educativo-laborales de las y los jóvenes en nuestro país (Sepúlveda y Valdebenito, 2014a). En este contexto, las y los estudiantes que egresan de la EMTP han sido actores importantes de la ampliación del acceso a la ES. Sin embargo, pese a la prolongación de sus trayectorias educaciones, tal como también señalé, sus experiencias han padecido de una sistemática falta de visibilidad en los estudios y las políticas nacionales. Esto constituye una preocupación importante, sobre todo considerando que la modalidad EMTP concentra a la gran mayoría de las y los estudiantes provenientes de los sectores más pobres en nuestro país. Así mismo, tal como también indiqué esta modalidad está atravesada por una segmentación en términos de género, la cual también se ve luego reflejada tanto en la composición de la matrícula de la ES, como en la distribución sexual del trabajo, cuestión a la cual se le ha puesto especial poca atención dentro de los estudios, restringida a consideraciones cuantitativas, pese a su persistencia y gravedad.

En este contexto me propuse como objetivo de investigación comprender las experiencias en los procesos de transición desde la EMTP hacia la ES y el trabajo de mujeres que egresan de esta modalidad. Para esto, propuse un marco analítico que considera aquellos conceptos y resultados de los denominados estudios de transición, pero que además lo complementa a partir de los supuestos teóricos ofrecidos por Foucault para pensar al sujeto y sus experiencias a través de su constitución discursiva. Esta intersección, tal como señalé en el marco teórico, responde a la necesidad expuesta por algunos investigadores de hacer converger los estudios de transición con enfoques culturales que permitan profundizar en las experiencias de las y los jóvenes en los contextos actuales (Furlong, 2011; Furlong et al., 2011; Walkerdine, Lucey y Melody, 2001).

En los capítulos cinco, seis y siete, di cuenta del análisis y los resultados de esta investigación, organizándolos a partir de los distintos espacios institucionales por donde las trayectorias educativo-laborales de las entrevistadas de esta investigación circulan.

Considerando también la interacción con el espacio privado familiar y el lugar de la maternidad. En cada uno de los capítulos identifiqué unidades discursivas que me parecieron centrales, formas de subjetivación y subjetividades, sobre todo de género y clase social. Cada capítulo incluyó también una breve conclusión. A continuación, me gustaría finalizar esta tesis compartiendo algunas reflexiones transversales sobre las experiencias de los procesos de transición de las entrevistadas de esta investigación, así como también, señalar algunas direcciones en las que creo que la investigación educativa puede seguir profundizando.

Tal como señalé en el capítulo de marco teórico, una de las constataciones internacionales más transversales de los estudios sobre jóvenes y sus procesos de transición<sup>30</sup> ha sido que estos se encuentran cada vez más des-estandarizados y diversificados en términos de su secuencia normativa y linealidad (Bidart, 2012; Moreno, López y Sagredo, 2012; Sepúlveda, 2013). En este sentido es relevante decir que efectivamente la secuencia de las experiencias de transición de todas las entrevistadas coinciden con formas des-estandarizadas. Sin embargo, a la hora de comprender estos procesos desde sus experiencias, me parece que uno de los aspectos más relevante en términos de linealidad es extender el análisis hacia la consideración del grado de reproducción o inauguración que supone la trayectoria de cada individuo respecto a las trayectorias sociales que las preceden en sus propios entornos familiares y próximos. Es decir, si la trayectoria reproduce modelos que por la fuerza de la repetición se constituyen como tradicionales o por el contrario inaugura formas nuevas de transitar. Así en esta tesis, y sobre todo en el capítulo sobre la ES, intenté relevar que independientemente a que las trayectorias son, efectivamente interrumpidas en algunos casos y además suponen una simultaneidad con la entrada al mercado laboral, un aspecto clave desde las subjetividades es que ninguna de estas entrevistadas estaba reproduciendo la trayectoria social de su contexto más próximo. Y aun cuando esto no es una inauguración marginal (como sí lo era el paso a la ES para los estudiantes de clase obrera en décadas pasadas) sino que más bien forma parte de un proceso de masificación de la ES que hace que en la actualidad esa inauguración se constituya también como una trayectoria social, en términos de experiencia subjetiva el recorrido es percibido de manera individualizada, tal como Beck señala (1998).

---

<sup>30</sup> Es importante recordar que gran parte de estos estudios internacionales han sido desarrollados en países como Australia, Canadá, España, Estados Unidos e Inglaterra. Y por lo tanto si bien permiten una mirada internacional, no constituye un análisis global.

Sin embargo, me parece importante también discutir la relación que emerge entre esta constatación y su relación con un debilitamiento de las constricciones estructurales como la clase social y el género. De acuerdo a Beck, el fenómeno de individualización supone un proceso social que estaría liberando a las personas de los roles y constricciones tradicionales, siendo removidos de las clases basadas en el status y los destinos obligatorios producidos en torno a las diferencias de género (2002: 202-3). Bajo la configuración social actual tanto el género como la clase constituirían para Beck, *categorías zombies*:

Al mismo tiempo que se produce esta liberación o `des-anclaje', nuevas formas de reintegración y control son creados (`re-incrustadas'). Con el declive de los grupos de clase y estatus el individuo debe convertirse en la o el agente de construcción de su propia identidad y medios de vida. El individuo, no su clase, se convierte en la unidad para la reproducción de lo social en su propio mundo de vida. Los individuos tienen que desarrollar su propia biografía y organizarla en relación con los otros. Si se toma como ejemplo la vida familiar en condiciones de individualización, no hay un conjunto dado de obligaciones y oportunidades, no hay manera de organizar el trabajo diario, la relación entre hombres y mujeres, y entre padres e hijos, que pueda ser simplemente copiado. (Beck, 2002, p.203)

El trabajo de Beck no supone la desaparición de las desigualdades ni la reproducción de estas. Más bien lo que Beck discute con la atribución de un estatus de muertos vivientes a la clase, el género y la familia, es la unidad en la cual la reproducción se da y la experiencia de los individuos respecto a las pautas normativas extraíbles de dimensiones estructurales. Tal como señalé, la discusión en torno al alcance efectivo asignado a estas constricciones también ha sido clave dentro de los estudios de transición y ha permanecido como una cuestión problemática y central (Coffey y Farrugia, 2014; Evans, 2007, 2016; Heinz y Krüger, 2001; Schwiter, 2011).

Lo que he querido mostrar con los resultados y el análisis presentado en los capítulos anteriores es que, si bien la experiencia en muchos momentos es percibida de manera individualizada, la clase social y el género sigue reclamando y constriñendo las experiencias a nivel individual a partir de distintas reglas discursivas que van dando forma a los procesos de transición. Tal como Furlong y Cartmel han intentado enfatizar a través del concepto de *falacia epistemológica*, al mismo tiempo en que se debilitan los modelos de trayectorias tradicionales, permanece la reproducción de desigualdades no solo a nivel estructural, sino que también como parte de las experiencias a nivel individual (France y Haddon, 2014; Furlong y Cartmel 2007, 2009).

En este sentido me parece que el enunciado del *ser alguien en la vida* expresa bien hasta qué punto la responsabilidad individual está a la vez comprometida con la constatación de desigualdades estructurales, aun cuando las entrevistadas no lo formulen de esa forma o a partir del término de clase social. Como quise mostrar a través del análisis de este enunciado, al mismo tiempo en que la experiencia de transición, y en particular el acceso a la ES queda subordinada a un marco discursivo que impone al individuo como unidad primaria y única de transformación, también expresa la constatación de la situación de desigualdad y cómo esto se encuentra relacionado con una distribución segmentada del reconocimiento.

Así mismo, también intenté dar cuenta de cómo sigue persistiendo el carácter performativo de la clase y las otras categorías identitarias, donde se reproducen y reconstituyen límites simbólicos a partir de luchas valorativas que van constituyendo y reconstituyendo subjetividades normalizadas y patologizadas. En este sentido, el desvanecimiento de la clase social parece insuficiente para explicar la manera en que hoy las desigualdades permanecen sedimentadas aun cuando, a la vez, son introducidas en la producción íntima del yo y la cultura (Skeggs, 2005). En nuestro contexto es posible constatar el claro, aunque silencioso, retroceso de las clases para dar cuenta de la estructura social, tanto en los discursos políticos como en los estudios sobre desigualdad (Ruiz y Boccardo, 2015). Sin embargo, pese a que la clase social desaparece como categoría de análisis y formulación política, la clase media es expresada como imagen central de los discursos, en una reconstitución que muchas veces la traslada a un sujeto de consumo dentro de un contexto intensamente neoliberal. En el espacio de la educación, esta invisibilidad de la clase ha sido acompañada del discurso meritocrático y la promesa de la movilidad social fuertemente asociada al fenómeno de la masificación de la ES y el aumento de expectativas de una parte cada vez más sustancial de jóvenes. Como también he querido señalar, esto tiene un efecto divisorio concreto en las experiencias de las entrevistadas, donde un discurso de movilidad social subordinado a las ‘capacidades propias’ de cada individuo va teniendo como consecuencia la patologización de otras subjetividades y el dolor de enfrentar esto con sujetos próximos y queridos.

Cuando la lucha por el reconocimiento y la legitimación queda subordinado a un marco discursivo de aspiraciones y capacidades individuales, las condiciones de quienes no responden a las reglas de ese reclamo quedan invisibilizadas y los costos deben ser asumidos de manera privada. El lugar que ocupa hoy la subjetividad *flaite* en los procesos de transición de las entrevistadas de esta investigación, me parece tremendamente

preocupante, en la medida en que en muchos momentos de los relatos, su derecho a reconocimiento queda negado a partir del marco discursivo que los produce como subjetividades carentes de aspiraciones.

Así como con la clase social, el género tampoco da señales de desvanecimiento tanto en términos de roles tradicionales como a partir de la consideración de nuevas formas de subjetivación de las mujeres. En este sentido, he intentado también mostrar hasta qué punto las reglas discursivas que producen hoy a las mujeres como independientes, están imbricadas en una negociación cotidiana, agotadora y a veces imposible entre obligaciones y oportunidades vinculadas a la maternidad y a la responsabilidad de las mujeres en el espacio familiar. Tal como Kruger enfatiza (Krüger y Baldus, 1999; Krüger y Levy, 2001), los procesos de transición educativo-laborales están atravesados por la permanente invisibilización de la separación tradicional de espacios vinculada a diferencias de género, y esto implica un problema epistemológico y político profundo, al dejar fuera de las consideraciones analíticas, normas y experiencias sustanciales para comprender las trayectorias de mujeres. Me parece que el caso de las entrevistadas que son madres es tremendamente problemático, tanto en la transición hacia la ES, como en aquella del trabajo. Ambos espacios institucionales relegan a una responsabilización individual la maternidad, y los costos subjetivos deben ser asumidos de manera dolorosa e íntima por las entrevistadas. Tal como señala Kruger, el modo en que los espacios institucionales se organizan en la actualidad en conjunto con las reglas discursivas que delimitan lo posible, hace que para las madres sentirse buenas madres y buenas estudiantes o buenas trabajadoras, sea algo tremendamente obstaculizado. Así mismo, tal como quise señalar en el anexo 5, el lugar central y problemático que ocupa la maternidad en el espacio laboral, tiene a veces consecuencias mucho más concretas y graves de lo que nos imaginamos, tal como mostré a partir del caso de Vanesa.

De acuerdo a Foucault (2002), las instituciones se dan en relaciones de poder/saber que no solo implican líneas enunciativas, sino también prácticas no discursivas, entre ambas series, entre saber y poder, la institución constituirá el inevitable factor de integración, donde las relaciones de fuerza se articulan en formas: formas de visibilidad, como aparatos institucionales, y formas de enunciability, como sus reglas (Morey, en Deleuze, 1987, p.18). En este sentido me parece que, para poder establecer una comprensión más profunda de los procesos de transición, es necesario que incluyamos también la consideración de las prácticas no discursivas. Si esta tesis contribuye a comprender sobre todo las experiencias desde lo enunciativo, creo que es

fundamental desarrollar investigaciones que pongan atención, así mismo, a los regímenes de visibilidad (como Foucault denomina, el campo de lo no discursivo).

En la investigación educativa sabemos muy poco respecto a cómo son las experiencias dentro de la EMTP, así como también dentro de la ES técnico profesional. Explorar cuales son las prácticas concretas que se dan al interior de estas instituciones, tanto discursivas como no discursivas, constituye un desafío fundamental para comprender las experiencias de transición de nuestros estudiantes formados en la TP, y también los modos en que la clase y el género circula, sobre todo cuando esa circulación parece cada vez más silenciosa, aunque insistente.

Quisiera finalmente volver a la preocupación inicial que dio pie a esta tesis y referirme a algunas dimensiones vinculadas a una consideración más transversal sobre la EMTP y el lugar que ocupa en la investigación y la política educativa en nuestro país. Tal como señalé en el capítulo de marco teórico, Foucault (1984a, 1988) distingue tres modos de subjetivación, incluyendo en estos las formas en que las investigaciones y los saberes científicos producen sujetos. Como señalé en el capítulo metodológico, esto constituyó una preocupación importante en este estudio, el cual desarrollé intentando mantener siempre como inquietud las formas en que yo como investigadora estaba subjetivando a mis entrevistadas. Haciendo lo posible por no solo identificar estas formas, sino también pensar cómo producir un conocimiento que resistiera a entregar versiones patologizadas de ellas.

Desde mi propia experiencia como estudiante de la EMCH privada, la EMTP siempre ocupó un espacio de escasísima visibilidad, al mismo tiempo en que ese silencio fue reafirmado en mi experiencia universitaria como estudiante de filosofía y luego de pedagogía. Hablo de mi propia experiencia, porque esta se dio en circunstancias que muchas veces por mera omisión, me reclamaron relacionarme con la EMTP y sus sujetos como *otros*. También, y quizás por eso mismo, cuando decidí al comienzo enfocarme en ellos para esta tesis.

Mi propia experiencia no es arbitraria o marginal, sino que responde a parte de las líneas enunciativas y de fuerzas que articulan nuestro dispositivo de educación y las miradas que ofrecemos sobre sus partes. Tal como acabo de señalar, así como para mí la EMTP ha padecido de escasa visibilidad, también lo ha hecho para la política y los estudios de investigación educativa, pese a concentrar a casi la mitad de los estudiantes de nuestra educación media en los niveles de 3° y 4° medio. Si aceptamos la invitación de Foucault a pensar que los dispositivos están constituidos por regímenes de saber/poder,

donde distintas posiciones se diseminan en el campo social, entonces esta escasez de visibilidad debe ser explorada más allá de considerarla como un mero dato de la causa.

No es arbitrario que produzcamos escasa investigación sobre la EMTP en Chile, y tampoco lo es, que tanto esta modalidad como quienes estudian en ella no sean actores centrales de los debates educativos y los discursos políticos en educación. No es arbitrarios que los líderes estudiantiles provengan en su mayoría de la EMCH, al igual que quienes ocupan lugares dentro del Ministerio de Educación o dentro de las instituciones dedicadas a las investigaciones académicas.

El dispositivo educacional nos hace, a muchos de quienes no fuimos formados en la EMTP, hablar nada o muy poco de esta. Pero los dispositivos son heterogéneos. Implican regímenes de visibilidad y enunciación distintos, de acuerdo con la posición que ocupamos dentro de ellos. Así, mientras para algunos (la política, la investigación, la educación privada, etc.) la luz sobre la EMTP es escasa y tiende a ser producida desde la centralidad de la EMCH; para otros, muchas de las entrevistadas de esta investigación, ocurre precisamente lo contrario.

Esta duplicidad que mantiene una relación profundamente segmentada respecto a los discursos sobre la educación media y sus modalidades implica, por ejemplo, que hoy alguien pueda decir: *“yo encuentro que es como más valorado salir con un técnico profesional a salir con humanista, porque es como salir del liceo nomás”* (Ana, primera entrevista) y que simultáneamente en otro lugar se pueda decir también: *“Pero en nuestro país hoy la educación técnica es casi lo que botó la ola.”* (Mirentxu Anaya, Presidenta Ejecutiva de Educación 2020). Ambas frases son posibilitadas por nuestros dispositivos, ambas conviven y tienen significados.

Frente a esta fractura que impone el régimen discursivo que articula nuestro sistema educacional, una posición es reiterar la patologización, formulando una jerarquía, y reduciendo la creencia de Ana a una ingenuidad o ignorancia. Otra alternativa es explorar esta convivencia de proposiciones y las reglas que las hacen posibles, así como las relaciones de fuerza que las articulan. Pero también, desde mi perspectiva, implica para quienes no fuimos formados en la EMTP, pero que sin embargo hablamos de ella, hacernos responsables y sensibles de nuestras palabras y sus efectos.

Decir que la EMTP es lo que *botó la ola*, u otras frases como las que abren el primer capítulo de resultados, donde la EMTP es hablada desde el enunciado de la opción B, dando a entender que en su estado actual no es una *opción válida*, no es una *opción de vida* o que no es una *opción real*, tiene un efecto preocupante. Todas son frases que, sin

duda, dan cuenta de la inquietud por las desigualdades estructurales que recorren nuestro sistema. Pero al mismo tiempo, desde mi perspectiva, reafirman y produce una inevitable patologización de sus actores, al producir al estudiante EMTP como sujeto *otro*. Denunciando sin duda la desigualdad, pero al mismo tiempo performateando su naturalización y las posiciones de privilegio que muchos ocupamos.

Si efectivamente queremos avanzar en un sistema educacional que al menos no reproduzca las desigualdades de nuestra sociedad, si queremos que la educación técnica se elija “por vocación, atrayendo a estudiantes de todos los colegios: públicos, particulares subvencionados y particulares”, entonces tenemos que dejar de referirnos a ella como una opción de segunda categoría. Porque cada vez que lo hacemos volvemos a actualizar las relaciones de poder/saber que hacen que la EMTP esté articulada por profundas desigualdades. Cada vez que hablamos de ella como opción B, volvemos a reafirmar las relaciones de fuerzas que hacen que hoy sea tremendamente improbable que un estudiante de la clase privilegiada en Chile estudie una especialidad de educación técnica en su formación secundaria.

En cambio, me parece que tenemos que transformar no solo nuestra mirada sobre el sistema de educación técnica, sino que también aquella que considera nuestro dispositivo educacional en su conjunto. Porque tenemos que entender que los intereses y las vocaciones, no responden a disposiciones subjetivas a priori de las circunstancias culturales e históricas en las que cada uno va siendo subjetivado. En cambio, los intereses y la vocación se van produciendo y reproduciendo a lo largo de toda nuestra trayectoria: en nuestras experiencias de educación básica, en nuestras familias, en nuestros contextos cercanos. Pero, además, se va formando cada vez que escuchamos algo sobre ella.

Concretamente quiero decir aquí que no podemos mirar la EMTP omitiendo que es parte de un dispositivo mucho más amplio, y que no importa cuánto la mejoremos en su interior, si las fuerzas, reglas, variaciones y fracturas que la comunican con otras regiones del dispositivo quedan desatendidas. Si mejoramos la calidad de la EMTP, pero no hacemos nada con un currículum de Educación Básica fuertemente focalizado en las disciplinas académicas, o seguimos permitiendo que las pruebas estandarizadas con las que evaluamos los aprendizajes de nuestros estudiantes sigan reafirmando la jerarquía entre saberes académicos y saberes prácticos difícilmente avanzaremos en consolidar una educación menos desigual.

La desigualdad que recorre nuestro sistema, materializada en modalidades que ofrecen aprendizajes de naturaleza distinta, no está anclada en la diferencia de estos

aprendizajes, sino en las relaciones de poder/saber en que esos aprendizajes adquieren inteligibilidad. En nuestro contexto, lo problemático no es un currículum de saberes técnicos, sino las relaciones de saber/poder a las cuales está subordinado.

Me parece que, en el campo de las investigaciones y las discusiones políticas en torno a la EMTP, debemos avanzar en producir lecturas que insistan en el efecto de las constricciones socioculturales, pero que no reduzcan las experiencias a ellas, y que busquen problematizar algunas dimensiones discursivas que transitan naturalizadamente por espacios del debate educativo. El debate en torno a la EMTP debe estar informado por posiciones sensibles a las subjetividades y deseos de quienes son formados en esa modalidad, pero además debe apoyarse en una mirada reflexiva respecto a cómo nuestras posiciones de clase, género, generación, etc., constelan nuestra manera de ver y nombrar a la EMTP. El discurso de la opción B, no solo no da cuenta de las experiencias de sus estudiantes y familias, sino que, además, refuerza las desigualdades que recorren nuestro sistema educativo. No podemos aceptar que el sistema se conciba con opciones de primera y segunda, por el contrario, tenemos que dirigir nuestros esfuerzos políticos hacia la producción de un sistema educativo equitativo que ofrezca oportunidades pertinentes y que legitimen la diversidad de deseos y situaciones de los estudiantes y sus contextos.

## IX. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, M., Bechhofer, F., McCrone, D., Jamieson, L., Li, Y. y Stewart, R. (2005). Timespans and Plans among Young Adults. *Sociology*, 39(1), pp. 139–155
- Andres, L. y Adamuti-Trache, M. (2008). Life-course transitions, social class, and gender: a 15-year perspective of the lived lives of Canadian young adults. *Journal of Youth Studies*, 11(2), pp.115-145, doi: 10.1080/13676260701800753
- Angermuller, J., Maingueneau, D. y Wodak, R. (2014). *The Discourse Studies Reader. Main currents in theory and analysis*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Ansoleaga, E. y Godoy, L. (2013). La maternidad y el trabajo en Chile: Discursos actuales de actores sociales. *Polis*, 12(35), p. 337-356
- Anxo, D., Mencarini, A.P., Solaz, A., Tanturri, M.L., y Flood, L. (2011). Gender Differences in Time use over the Life Course in France, Italy, Sweden, and the US. *Feminist Economics*, 17(3), pp.159-195
- Anxo, D., Fagan, C., Cebrian, I., y Moreno, G. (2007). Patterns of Labour Market Integration in Europe: A Life Course Perspective on Time Policies. *Socio-Economic Review*, 5(2), pp.233-260.
- Apps, P., y Rees, R. (2005). Gender, Time Use, and Public Policy over the Life Cycle. *Oxford Review of Economic Policy*, 23(3), pp.439-461
- Arancibia, M., Miranda C., Pérez, H. y Koch, T. (2008). Necesidades de formación permanente de Docentes Técnicos. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), pp. 7-26
- Arnett, J. (2007). Emerging Adulthood: What Is It, and What Is It Good For? *Child development perspectives*, 1(2), pp. 68–73, doi: 10.1111/j.1750-8606.2007.00016.x
- Austin, J. L. (1955) *Cómo hacer cosas con palabras*. Edición electrónica de www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.
- Ball, S. (2007). *Docencia*, 12, pp. (2012). *Foucault, Power and Education*. Londres: Routledge
- Barabasch, A. (2006). No worries about the future: Young adults' perceptions of risk and opportunity while attending technical college. *Journal of Industrial Teacher Education* 43(2), pp. 20-44
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica
- Beck, U. (1998). *La sociedad del Riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós (2002): *Zombie Categories: Interview with Ulrich Beck*. En: Ulrich Beck y Elisabeth Beck-Gernsheim, *Individualization: Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences*. Londres: Sage.
- Beck, U., Giddens, A., y Lash, S. (1997). *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza Editorial
- Betancourt, F. (2006). *Historia y Lenguaje El dispositivo analítico de Michel Foucault*. Mexico D.F: UNAM
- Bidart, C. (2012). What does time imply? The contribution of longitudinal methods to the analysis of the life course. *Time Society*, 22(2), pp. 254-273, doi: 10.1177/0961463X12447493

- Bloj, C. (2017). *Trayectorias de mujeres: Educación técnico-profesional y trabajo en Argentina*. Cepal, serie: Asuntos de Género. Santiago: Naciones Unidas.
- Bourdieu, P. (1989). *Social Space and Symbolic Power*. *Sociological Theory*, Vol. 7, No. 1. pp. 14-25.
- Brooks, C., y Bolzendahl, C. (2004). The transformation of US gender role attitudes: cohort replacement, social-structural change, and ideological learning. *Social Science Research*, 33, pp.106-133
- Brooks, R. y Everett, G. (2008). The Prevalence of “Life Planning”: Evidence from UK Graduates. *British Journal of Sociology of Education*, 29(3), pp. 325–337, doi: 10.1080/01425690801966410
- Buquet Corleto, A.G. y Moreno, H. (2017). *Trayectorias de mujeres: Educación técnico-profesional y trabajo en México*. Cepal, serie Asuntos de Género. Santiago: Naciones Unidas.
- Butler, J. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder: Teoría sobre la sujeción*. Universitat de València: Ediciones cátedra.
- (2002) *Cuerpos que importan*. Barcelona: Paidós.
- (2007). *El género en disputa*. Barcelona: Paidós
- Carrero, V., Soriano, R.M. y Trinidad, A. (2012). *Teoría fundamentada Grounded Theory: el desarrollo de la teoría desde la generalización conceptual*. Colección Cuadernos Metodológicos N°37. Madrid: CIS
- Casas, L. & Valenzuela, E. (2012). Protección a la maternidad: una historia de tensiones entre los derechos de infancia y los derechos de las trabajadoras. *Revista de Derecho*, 25(1), 77-101
- Castillo, J. (2011). Equidad educativa y género en Chile: estado de situación del sistema educativo y relaciones de género en la escuela. *Rinace*, 5(1), pp. 33-48
- Castillo, J. Y Cabezas, G. (2010). Caracterización de Jóvenes Primera Generación en Educación Superior. Nuevas Trayectorias hacia la Equidad Educativa. *Calidad en la Educación*, 32, pp. 44-76
- Coffey, j. y Farrugia, Y. (2014). Unpacking the black box: the problem of agency in the sociology of youth. *Journal of Youth Studies*, 17(4), pp. 461-474, doi: 10.1080/13676261.2013.830707
- Cunningham, M. (2008). Influences of gender ideology and housework allocation on women's employment over the life course. *Social Science Research*, 37, pp.254-267
- Davis, S. N. (2007). Gender ideology construction from adolescence to young adulthood. *Social Science Research*, 36, pp.1021-1041
- Davis, S. N., y Greenstein, T. N. (2009). Gender Ideology: Components, Predictors, and Consequences. *Annual Review of Sociology*, 35, pp.87–105
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Barcelona: Paidós
- (1990). *¿Qué es un dispositivo?* En: Varios autores. Michel Foucault Filósofo. Barcelona: Gedisa
- (1995). Deseo y placer. Archipiélago. *Cuadernos de crítica de la cultura*, 23, pp.3-17
- (2013). *El Saber. Curso sobre Foucault*. Buenos Aires: Cactus
- (2014). *El Poder. Curso sobre Foucault*. Buenos Aires: Cactus
- (2015). *Subjetivación. Curso sobre Foucault*. Buenos Aires: Cactus

- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (1998). *The landscape of qualitative research*. New Delhi: Sage Publications
- Derrida, J. (1989). Firma, acontecimiento, contexto. En: *Márgenes de la Filosofía*, pp. 347-372, Madrid: Cátedra
- Du Bois-Reymond, M. (1998). 'I Don't Want to Commit Myself Yet': Young People's Life Concepts. *Journal of Youth studies*, 1(1), pp. 63-79, doi: 10.1080/13676261.1998.10592995
- Elder, G. (1998). The Life Course as Developmental Theory. *Child Development*, 69(1), pp. 1-12, doi: 10.2307/1132065
- Espinoza, O., Castillo, D. y Traslaviña, P. (2008). *Informe final: La Implementación de la Reforma Curricular en la Educación Media Técnico Profesional. Evaluación y Proyecciones*. Fonide N°143-2006. Santiago: Mineduc
- Evans, K. (2007). Concepts of bounded agency in education, work, and the personal lives of young adults. *International Journal of Psychology*, 42(2), pp. 85-93, doi: 10.1080/00207590600991237
- (2016). Reflections on Ulrich Beck's legacy in the field of youth transitions and employment. *Work, employment and society*, 30(5), pp. 891-898, doi: 10.1177/0950017016645733
- Farías, M. (2014). School Choice and Inequality in Educational Decisions. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 4(1), pp. 1-34, doi: 10.4471/remie.2014.01
- Farías, M. y Carrasco, R. (2012). Diferencias en resultados académicos entre la educación media técnico profesional y humanista científica en Chile, *Revista Calidad en la Educación*, 36, pp. 88-121
- Farías, M. y Sevilla, M.P. (2015). Effectiveness of Vocational High Schools in Students' Access to and Persistence in Postsecondary Vocational Education. *Research and Higher Education*, 56(7), pp.693-718, doi: 10.1007/s11162-015-9370-2
- Fernández, B. (2007). Competencias laborales y de empleabilidad en la educación vocacional. *Calidad en la Educación*, 27, pp.36-51
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Foucault, M. (1966). *El nacimiento de la clínica. Arqueología de la mirada*. México D.F: Siglo XXI.
- (1968). Las meninas. En: *Las Palabras y las Cosas*. México D.F: Siglo XXI
- (1970). *La arqueología del saber*. México D.F: Siglo XXI
- (1977). *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*. México, D.F: Siglo XXI
- (1984a). La ética del cuidado de Sí como práctica de la Libertad. En: (1999) *Estética, ética y hermenéutica*. Obras Esenciales, Vol. III. Barcelona: Paidós
- (1984b). *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*. México, D.F: Siglo XXI
- (1987). *Historia de la sexualidad 3. La inquietud de sí*. México, D.F: Siglo XXI
- (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), pp. 3-20
- (2002). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI
- (2008). *Tecnologías del Yo. Y otros textos afines*. Barcelona: Paidós
- France, A. y Haddon, (2014). Exploring the Epistemological Fallacy. Subjectivity and Class in the Lives of Young People. *Young*, 22(4), pp. 305 – 321, doi: 10.1177/1103308814548108

- Furlong, A. (2009). Revisiting transitional metaphors: reproducing inequalities under the conditions of late modernity. *Journal of Education and Work*, 22(5), pp. 343-353, doi:10.1080/13639080903453979
- (2011). Future agendas in the sociology of youth. *Youth Studies Australia*, 30(3), pp: 54-59
- Furlong, A., y Cartmel, F. (2007). *Young People and Social Change*. Nueva York: McGraw-Hill
- (2009). *Higher Education and Social Justice*. SHRE and Open University Press: Maidenhead
- Furlong, A., Woodman, D. y Wyn, J. (2011). Changing times, changing perspectives: Reconciling 'transition' and 'cultural' perspectives on youth and young adulthood. *Journal of Sociology*, 47(4), pp. 355–370, doi:10.1177/1440783311420787
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory. Strategies for qualitative analysis*. Nueva Jersey: Aldine Transaction
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self Identity: Self and Identity in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity
- (2010). *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial
- (2011). *La constitución de la Sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu
- Godoy, C. (2016). "No somos feministas". Género, igualdad y neoliberalismo en Chile. *Revista Estudios Feministas*, 24(3), 871-889
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). *Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage
- Harding, S. (1987). Is there a Feminist Method? en S. Harding (ed) *Feminism and methodology*. Bloomington/Indianapolis: Indiana University Press
- Harris, A. (2004). *Future Girl: Young Women in the Twenty-First Century*. London and New York: Routledge.
- Heinz, W. (2009). Youth transitions in an age of uncertainty. En: Furlong, A. (ed.) *Handbook of Youth and Young Adulthood. New perspectives and agendas*. Londres: Routledge, pp.3-13
- Heinz, W. y Krüger, H. (2001). Life course: innovations and challenges for social research. *Current Sociology*, 49(2), pp. 29-45, doi: 10.1177/0011392101049002004
- Irigaray, L. (1995). La diferencia sexual como fundamenta de la democracia. *DUODA Revista d'Estodis Feministes*, 8, pp. 121-134.
- (2007). *Espéculo de la otra mujer*. Madrid: Akal
- (2009). *Ese sexo que no es uno*. Madrid: Akal
- Jackson, A. (2013). Data-as-Machine: a Deleuzian Becoming. En: Coleman, R. y Ringrose, J. (eds.) *Deleuze and Research Methodologies*. Edinburgh: Edinburgh University Press, pp.111-124
- Jackson, P.B., y Berkowitz, A. (2005). The Structure of the Life Course: Gender and Racioethnic variations in the occurrence and sequencing of Role Transitions. *Advances in the Life Course Research*, 9, pp.55-90
- Kelly, L., Burton, S. and Regan, L. (1994). Researching women's lives or studying women's oppression? Reflections on what constitutes feminist research, en M. Maynard y J. Purvis (eds) *Researching Women's Lives from a Feminist Perspective*. London: Taylor & Francis.

- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *En Temas de Educación*, 7, pp. 19-40
- Krüger, H. y Baldus, B. (1999). Work, Gender and the Life Course: Social Construction and Individual Experience. *The Canadian Journal of Sociology*, 24(3), pp. 355-379
- Krüger, H., y Levy, R. (2001). Linking Life Courses, Work, and the Family: Theorizing a not so Visible Nexus between Women and Men. *The Canadian Journal of Sociology*, 26(2), pp. 145-166
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata
- Larrañaga, O., Cabezas, G. y Dussailant, F. (2014). Trayectorias educacionales e inserción laboral en la enseñanza media técnico profesional. *Estudios Públicos*, 134, pp. 7-58, Santiago.
- (2013). Informe completo del Estudio de la Educación Técnico Profesional. *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – Chile*. Área de Reducción de la Pobreza y la Desigualdad.
- Lawler, S. (2000). *Mothering the Self: Mothers, Daughters, Subjects*. Routledge: London.
- (2014). *Identity. Sociological Perspectives*. Cambridge: Polity
- Leyton, D. y Rojas, M.T. (2017). Middle-class mothers' passionate attachment to school choice: abject objects, cruel optimism and affective exploitation. *Gender and Education*, 29(5), pp. 558-576, doi: 10.1080/09540253.2017.1324130
- Letherby, G. (2003). *Feminist research in theory and practice*. Philadelphia: Open University Press
- Lucey, H., Melody, J. y Walkerdine, V. (2003). Uneasy Hybrids: psychosocial aspects of becoming educationally successful for working-class young women. *Gender and Education*, 15:(3), pp.285-299, doi: 10.1080/09540250303865
- Matamala, M.L. y Rodríguez M.C. (2010). Estudio exploratorio sobre la Identidad de Género. *Última Década*, 33, pp. 61-84
- McRobbie, Angela (2007). TOP GIRLS? *Cultural Studies*, 21(4-5), pp.718-737, doi: 10.1080/09502380701279044
- Millenaar, V. (2014). Trayectorias de inserción laboral de mujeres jóvenes pobres: El lugar de los programas de Formación Profesional y sus abordajes de género. *Trabajo y Sociedad*, 22, pp.325-339
- Millenaar, V. y Jacinto, C. (2015). Desigualdad social y género en las trayectorias laborales de jóvenes de sectores populares. El lugar de los dispositivos de inserción, en Mayer, L., Llanos, D. y Unda Lara, R. (Comp.) *Socialización escolar: experiencias, procesos y trayectos*. Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana - CINDE - CLACSO, pp. 73-100
- Ministerio de Desarrollo Social, Observatorio Social, Encuesta Casen.
- Ministerio de Educación (1999). *Estado de avance de la reforma educativa de la educación media técnico-profesional en Chile*. Informe al MERCOSUR, Santiago. Disponible en <http://www.oei.es/oeivirt/fp/cuad05a04.htm>
- (2006). *Estudio cualitativo en profundidad: Implementación curricular en la enseñanza media técnico profesional*. Santiago: Unidad de Currículum, Mineduc
- (2008). *Informe de Sistematización Encuentros Regionales: Especialidades Técnico-Profesional. Consulta de ajuste curricular*. Santiago: Unidad de Currículum, Mineduc

- (2009). *Bases para una política de formación técnico profesional en Chile. Comisión para el estudio de la formación técnico profesional en Chile*. Santiago: Mineduc
- (2010). *Antecedentes y Estrategia para la Implementación de la Política de Formación Técnico Profesional en Chile*. Santiago: Mineduc
- (2012a). *Serie Evidencias: Radiografía de la educación técnico profesional en Chile*. Año 1, N°4. Santiago: Centro de Estudios Mineduc
- (2012b). *Serie Evidencias: En búsqueda de evidencia de los efectos de la elección de la Enseñanza Media Técnico-Profesional en el desempeño en las carreras de la Educación Técnica Superior*. Año 1, N°11. Santiago: Centro de Estudios Mineduc
- (2012c). *Educación Técnica Profesional en Chile: Antecedentes y Claves de Diagnóstico*. Santiago: Centro de Estudios Mineduc
- (2013). *Serie Evidencias: Educación Media Técnico Profesional: Hallazgos al seguimiento de una generación*. Año 2, N°20. Santiago: Centro de Estudios Mineduc
- (2016a). *Informe de análisis de Sistema Educativo con análisis de género 2015*. Santiago: Centro de Estudios Mineduc
- (2016b). *Informe: Estadísticas de la Educación 2015*. Santiago: Centro de Estudios Mineduc
- (2016c). *Marco de Cualificaciones Técnico-Profesional. Documento preliminar*. Santiago: Mineduc en colaboración con CORFO y Fundación Chile
- (2016d). *Orientaciones para la gestión e implementación del Currículum de la Educación Media Técnico-Profesional*. Santiago: Mineduc
- Moreno, A., López, A. y Segado, S. (2012). *La transición de los jóvenes a la vida adulta. Crisis económica y emancipación tardía*. Barcelona: Obra social la Caixa
- Nilsen, A. (2012). Work, life course, and gender. Career and non-career jobs in context. *European Societies*, 14(1), pp. 113-134
- Nuñez, C., Ascorra, P. y Espinoza, R. (2012). “¡Buenas Trabajadoras, Buenas Madres!”: la formación laboral femenina de nivel secundario en Chile. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, 16, pp.161-176
- Oakley, A. (1990). Interviewing women: A contradiction in terms. En H. Roberts (Ed.), *Doing feminist research*, pp. 30–61, Nueva York, NY: Routledge.
- Oliveira, O., y Ariza, M. (2001). Transiciones familiares y trayectorias laborales femeninas en el México urbano. *Cadernos pagu*, 17/18, pp. 339-366
- Olivera, E., Donoso, J y Orellana, A. (2011). Tipos de aprendizaje en estudiantes de enseñanza media técnico profesional: Un análisis desde la teoría de David Ausubel. *Orientación y Sociedad*, 11, pp. s.p.
- Ortiz, I. (2011). Situación ocupacional de los jóvenes egresados de la educación media: comparación entre los egresados de la formación técnico-profesional y la humanista-científica. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), pp. 181-196
- Raymond, E. (2005). La Teorización Anclada (Grounded Theory) como Método de Investigación en Ciencias Sociales: en la encrucijada de dos paradigmas *Cinta moebio*, 23, pp. 217-227
- Reay, D. (2001). Finding or losing yourself? working-class relationships to education. *Journal of Education Policy*, VOL. 16, NO. 4, 333± 346
- (2006). The zombie stalking English Schools: Social Class and Educational Inequality. *British Journal of Educational Studies*, 54(3), pp. 288-307

- Riley, D. (1988). *“Am I That Name?” Feminism and the Category of “Women” in History*. Basingstoke: Macmillan
- Ringrose, J. (2007). Successful girls? Complicating post-feminist, neoliberal discourses of educational achievement and gender equality, *Gender and Education*, 19(4), pp. 471-489, doi: 10.1080/09540250701442666
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe
- Rose, N. (1996). *Inventing Our Selves: Psychology, Power, and Personhood*. Cambridge University Press
- Rucci, G., Arias, E., Farías, M., González-Velosa y Huneeus, C. (2015). *Educación técnico profesional en Chile*. Banco Interamericano de Desarrollo. Unidad de Mercados Laborales.
- Ruffinelli, A. y Sepúlveda, L. (2010). *Estudio de Caracterización de los Usuarios de la Beca Práctica Técnico Profesional*. Cide, Cpeip, Mineduc
- Ruiz, C. y Boccoardo, G. (2015). Los chilenos bajo el neoliberalismo. Clases y conflicto social. Santiago de Chile, Nudo XXI/El Desconcierto.
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social*. La Plata: Edulp
- Schwiter, K. (2011). Anticipating the transition to parenthood: the contribution of Foucaultian discourse analysis to understanding life-course patterns. *Area*, 43(4), pp. 397-404, doi: 10.1111/j.1475-4762.2010.00975.x
- Scott, J. (1996) El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En: Lamas, M. (Comp.) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, pp.265-302, México D.F.: PUEG
- (2011). Género: ¿Todavía una categoría útil para el análisis? *La manzana de la discordia*, 6(1), pp. 95-101
- Sepúlveda, L. (2013). Juventud como transición: elementos conceptuales y perspectivas de investigación en el tiempo actual. *Última Década*, 39, pp. 11-39
- Sepúlveda, L., Ugalde, P. y Campos, F. (2009). *Estado y perspectivas de la enseñanza media técnico profesional en Chile: un estudio sobre las orientaciones estratégicas predominantes en los actores*. Fonide N° F310831-2008. Santiago: Mineduc.
- (2010). *La enseñanza media técnico profesional en Chile. Orientaciones actuales desde la perspectiva de sus actores*. Santiago: CIDE, Universidad Alberto Hurtado.
- Sepúlveda, L. y Valdebenito, M.J. (2014a). ¿Las cosas claras? Aspiraciones de futuro y proyecto educativo laboral de jóvenes estudiantes secundarios. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), pp. 243-261.
- (2014b). Aspiraciones y proyectos de futuro de estudiantes de enseñanza técnica-profesional ¿Es pertinente un sistema diferenciado de enseñanza media? *Polis* [en línea], 38, Consultado el 05 de junio 2015. URL: <http://polis.revues.org/10269>; pp.1-18, doi: 10.40000/polis.10269
- Sevilla, P. (2014). La educación técnica en Chile y Estados Unidos desde una perspectiva histórica y comparada. *Calidad en la Educación*, 40, pp. 298-317, doi: /10.4067/S0718-45652014000100010

- (2016). Agrupación de estudiantes según rendimiento académico: ¿Afecta el núcleo pedagógico?, *Cuadernos de investigación Educativa*, 7(1), pp. 93-100
- Sevilla P., Farías M. y Weintraub M. (2014). Articulación de la Educación Técnico Profesional: una contribución para su comprensión y consideración desde la política pública, *Calidad en la Educación*, 41, pp. 83-117
- Sevilla, P. y Sepúlveda, L. (2015). *(S)elección en liceos polivalentes. Análisis de los mecanismos de adscripción de estudiantes a la modalidad científico-humanista o técnico-profesional*. Fonide N° F711296. Santiago: Mineduc
- Simonson, J., Gordo, L.R., y Titova, N. (2011) Changing employment patterns of women in Germany: How do baby boomers differ from older cohorts? *Advances in Life Course Research*, 16(2), pp. 65-82
- Skeggs, B. (1995). Introduction. En. Skeggs, B. (ed.) *Feminist cultural theory process and production*. Manchester y Nueva York: Manchester University Press
- (2005). The Making of Class and Gender through Visualizing Moral Subject Formation. *Sociology*, 39(5), pp. 965–982, doi: 10.1177/0038038505058381
- (2010). Class Culture and Morality: Legacies and Logics in the Space for Identification. En: M. Wetherell y C. T. Mohanty (eds.) *The SAGE Handbook of Identities*, pp. 339–360. Londres: Sage
- (2014). Values beyond value? Is anything beyond the logic of capital? *The British Journal of Sociology*, 65(1), pp 1–20, doi: 10.1111/1468-4446.12072
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Contus
- Tapia, P., Saracostti, M. y Castillo, L. (2016). Balance entre familia y trabajo: Un análisis comparativo de Chile y España desde una Normativa Internacional hacia Regulaciones Laborales. *Revista Ius et Praxis*, 22(1), pp. 493 - 524
- Velasco, C. (2008). *Tres experiencias exitosas de Chile en la educación técnico-profesional de nivel medio*. Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC / UNESCO
- Vespa, J. (2009). Gender ideology construction. A life Course and Intersectional Approach. *Gender & Society*, 23(3), pp. 363-387
- Walkerdine, V. (2003). Reclassifying Upward Mobility: Femininity and the neo-liberal subject. *Gender and Education*, 15(3), pp. 237-248, doi: 10.1080/09540250303864
- (2011). Neoliberalism, working-class subjects and higher education. *Contemporary Social Science*, 6(2), pp.255–271, doi: 10.1080/21582041.2011.580621
- Walkerdine, V. y Bansel, P. (2010). Neoliberalism, Work and Subjectivity: Towards a More Complex Account En: Wetherell, M. y Talpade, Ch. (Eds.), *The SAGE Handbook of Identities* London: SAGE, pp. 492-507
- Walkerdine, W., Lucey, H. y Melody, J. (2001). *Growing Up Girls*. New York: New York University Press.
- Walkerdine, V. & Ringrose, J. (2006). Femininities: Reclassifying Upward Mobility and the Neo-Liberal Subject. In: *The SAGE Handbook of Gender and Education*, edited by C. Skelton, B. Francis & L. Smulyan, 31-46.
- Widmer, E. y Ritschard, G. (2009). The de-standardization of the life course: Are men and women equal? *Advances in Life Course Research*, 14, pp. 28–39

- Wodak, R. y Meyer, M. (2003). *Métodos de Análisis Crítico del Discurso*. Barcelona: Gedisa
- Worts, D., Sacker, A., McMunn, A. y McDonough, P. (2013). Individualization, opportunity and jeopardy in American women's work and family lives: A multi-state sequence analysis. *Advances in Life Course Research*, 18, pp. 296-318
- Yopo, M. (2013). Individualización en Chile: Individuo y sociedad en las transformaciones culturales recientes. *Psicoperspectivas*, 12(2), pp. 4-15, doi: 10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL13-ISSUE2-FULLTEXT-254
- Yost, M. y Chmielewski, J. (2012). Blurring the Line Between Researcher and Researched in Interview Studies: A Feminist Practice? *Psychology of Women Quarterly*, 37(2), pp. 242-250, doi: 10.1177/0361684312464698
- Youdell, D. (2000). *Schooling Identities. An Ethnography of the constitution of pupil identities*. Thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy. Institute of Education, University of London
- (2006). *Impossible Bodies, Impossible Selves: Exclusion and Student Subjectivities*. London: Springer

## X. ANEXOS

### Anexo 1:

Tabla 1: *Ramas, sectores y especialidades en educación media técnica-profesional*

Rama	Sector económico	Especialidad
Agrícola	Agropecuario	Agropecuaria Otra especialidad en sector Agropecuario
	Maderero	Celulosa y papel Forestal Procesamiento de la madera Productos de la madera
Comercial	Administración y Comercio	Administración Contabilidad Otra especialidad en sector Adm. y Comercio Secretariado Ventas
Industrial	Confección	Tejido Textil Vestuario y Confección Textil
	Construcción	Edificación Instalaciones Sanitarias Montaje Industrial Obras viales y de infraestructura Otra especialidad en sector Construcción Refrigeración y Climatización Terminaciones de Construcción
	Electricidad	Electricidad Electrónica Otra especialidad en sector Electricidad Telecomunicaciones
	Gráfica	Dibujo Técnico Gráfica
	Metalmecánico	Construcciones Metálicas Matricería Mecánica Automotriz Mecánica de mantención de aeronaves Mecánica Industrial
	Minero	Asistencia en Geología Explotación minera Metalurgia Extractiva
	Químico	Laboratorio químico Operación de planta química Otra especialidad en sector Químico
Marítima	Marítimo	Acuicultura Naves mercantes y especiales

		Operación portuaria Otra especialidad en sector Marítimo Pesquería
Técnica	Alimentación	Elaboración Industrial de Alimentos Otra especialidad en sector Alimentación Servicio de Alimentación Colectiva
	Hotelería y Turismo	Otra especialidad en sector Hotelería y Turismo Servicio de hotelería Servicio de turismo
	Programas y Proyectos Sociales	Atención de adultos mayores Atención de enfermos Atención de párvulos Atención Social y Recreativa Otra especialidad en sector Programas y Proyectos sociales

Fuente: Mineduc, 2016

## Anexo 2: Descripción de las participantes

Tabla 2: Descripción participantes con hijos/as

Nombre	Especialidad EMTP	Educación Superior	Trabajo	Situación familiar
Vanesa	Administración	Estudiante de Administración de empresas, en IP.	Trabajo jornada completa, cajera de banco. Con contrato.	Vive con su pareja de manera independiente. Dos hijas.
Ruth	Contabilidad (Liceo polivalente)	Estudiante de técnico en Educación de Párvulos, en IP.	Trabajo part-time, cuidadora de niños. Sin contrato.	Vive en la casa de su madre. Un hijo.
Margarita	Telecomunicaciones	Estudiante de Auditoría, en IP. (egresada en la tercera ronda de entrevistas)	Trabajo part-time, empaquetadora en supermercado. Sin contrato.	Vive en la casa de sus padres. Un hijo.
Ana	Laboratorio químico (Liceo polivalente)	Estudiante de Fonoaudiología, Universidad.	Trabajo part-time, asistente en consulta médica. Sin información.	Vive con su pareja de manera independiente. Una hija.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3: Descripción participantes sin hijos/as

Nombre	Especialidad EMTP	Educación Superior	Trabajo	Situación familiar
Carolina	Administración (Liceo polivalente)	Ingeniería en Recursos Humanos, IP.	Trabajadora part-time callcenter. Con contrato.	Vive en la casa de sus abuelos, junto a su madre y hermano.
Denise	Administración de empresas	Contador Auditor, IP.	Trabajo part-time, en contabilidad. Con contrato.	Vive con su marido en la casa de su mamá.
Beatriz	Contabilidad	Ingeniería en Comercio exterior, IP.	Trabaja jornada completa, en empresa de exportaciones. Con contrato.	Vive con su abuela.
Ximena	Mecánica automotriz	Tecnología medica	Trabaja jornada completa, clínica. Con contrato.	Vive con sus papás y hermanos.

Fuente: elaboración propia



#### Anexo 4: Tabla trayectorias educativas entrevistadas:

Entrevistada	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
	Cuarto Medio EMTP						
Ana	Laboratorio químico	Fonoaudiología	Fonoaudiología ▲	Fonoaudiología	Fonoaudiología	Fonoaudiología	S/D
Beatriz	Contabilidad	Ingeniería Comercial	Ingeniería comercio exterior	Ingeniería comercio exterior	Ingeniería comercio exterior	Ingeniería comercio exterior	Ingeniería comercio exterior
Carolina	Administración	Técnico en administración de empresas	Ingeniería en recursos humanos	Ingeniería en recursos humanos	Ingeniería en recursos humanos	S/D	S/D
Denise	Administración	Contador Auditor	Contador Auditor	Contador Auditor	Contador Auditor	Contador Auditor	Contador Auditor ▲
Margarita	Telecomunicaciones	Contador Auditor	Interrupción de estudios por nacimiento de hijo.	Contador Auditor	Contador Auditor	Contador Auditor	
Ruth	Contabilidad	Cuidado de hijo	Cuidado de hijo	Técnico en párvulo	Técnico en párvulo	Técnico en párvulo	Técnico en párvulo
Vanesa	Administración	Técnico en administración de empresas	Interrupción de estudios por nacimiento de hija.	Técnico en administración de empresas ▲	Técnico en administración de empresas	Técnico en administración de empresas	Ingeniería de ejecución en administración de empresas
Ximena	Mecánica Automotriz	Preuniversitario	Técnico en laboratorio clínico	Técnico en laboratorio clínico			Tecnología Médica

Fuente: elaboración propia

#### Simbología:

Carrera técnica

Carrera profesional sin licenciatura

Carrera profesional con licenciatura

Cambio de institución



## **Anexo 5: Embarazo y trabajo: el banco como régimen de visibilidades**

De todas las entrevistadas, la única que ha trabajado embarazada ha sido Vanesa. En este documento anexo, me gustaría profundizar a partir de la narración de su experiencia, en términos de esclarecer algunas otras consecuencias que imponen a veces a las mujeres trabajadoras el marco discursivo que reclama al embarazo un lugar problemático a través de las reglas discursivas que dan forma al desarrollo profesional de estas jóvenes.

Sin embargo, para esto, necesito hacer una breve expansión y profundización de los supuestos teóricos que subyacen a esta tesis. Tal como señalé en el capítulo del marco teórico, el saber no es solo de naturaleza discursiva, sino que se constituye como campo audiovisual, producido tanto a través de prácticas discursivas como de no discursivas. Los análisis y resultados que presento en la tesis han estado focalizados en identificar unidades discursivas, pero no hacen referencia a prácticas no discursivas.

A continuación, en cambio, quiero ampliar la mirada hacia ambas prácticas, a través de una escena relatada por Vanesa sobre su propia experiencia de embarazo y trabajo que me parece que amplía y profundiza hasta qué punto las condiciones discursivas sobre el trabajo femenino tiene consecuencias en las experiencias cotidianas de algunas mujeres trabajadoras en nuestro contexto.

Pero para esto, es importante precisar antes qué constituyen las prácticas no discursivas en el marco foucaultiano.

### **Prácticas no discursivas o visibilidades**

Las prácticas no discursivas son aquello que Foucault va a denominar en su obra más temprana *visibilidades* (1966). Estas constituyen formas de contenido (y no de expresión como los enunciados), son materia formada (Deleuze, 2014). Así como ningún significado es posible sin las condiciones de su posibilidad determinadas por regímenes enunciativos, ninguna materia formada tiene condiciones de posibilidad por debajo o por encima de regímenes de luz. Tal como los enunciados no son lo mismo que las unidades gramaticales y los significados, las visibilidades no son los elementos visibles o más generalmente perceptibles, tales como cualidades, cosas u objetos:

de la misma manera que la expresión no es un significante, el contenido ya no es un significado. Tampoco es un estado de cosas, un referente. Las visibilidades no se confunden con elementos visuales o más generalmente sensibles, cualidades, cosas, objetos, compuestos de objetos. A este respecto Foucault construye una función que no es menos original que la del enunciado. Hay que hendir las cosas, romperlas. Las visibilidades no son formas de objetos, ni siquiera formas que se revelarían al contacto de la luz y de la cosa, sino formas de luminosidad, creadas por la propia luz y que sólo dejan subsistir las cosas o los objetos como resplandores, reflejos, centelleos. (Deleuze, 1987, p. 82)

Las visibilidades no son datos de un órgano visual, no son las cualidades que se ven o los elementos en los que se puede descomponer una materialidad cualquiera. En realidad, las visibilidades no tienen que ver con el sentido de nuestra vista, más que con nuestros otros sentidos: “Las visibilidades no se definen por la vista, sino que son complejos de acciones y de pasiones, de acciones y de reacciones, complejos multi-sensoriales que salen a la luz.” Deleuze, (1987, p.87).

De esta manera, existen datos sensoriales, así como las palabras y frases en el plano discursivo, pero estos sentidos están condicionados por un *ser-luz*, por un a priori histórico (Deleuze, 2013). Una mirada absolutamente integrante que domina y funda todas las experiencias perceptivas. Cuando observamos con todos nuestros sentidos abiertos, otro ojo se coloca en la visibilidad fundamental de las cosas y nuestros sentidos particulares se ven obligados a desviarse (Foucault, 1966, p.235).

Los edificios de encierro, el edificio hospital, el edificio cárcel, el edificio escuela, no son producidos bajo las condiciones de un régimen enunciativo, sino de visibilidades, que permiten ver, así como también determinan lo no visible, lo imposible de ser visto. Son en los términos de Deleuze, *esculturas de luz*.

En la lectura de Foucault ofrecida por Deleuze, este insiste en que pese a la supremacía de las formas discursivas sobre las no discursivas establecidas en la *Arqueología del saber*, el análisis de Foucault anterior y posterior nunca deja de considerar ambas formas. Deleuze insiste en la insuficiencia del discurso para dar cuenta de cualquier saber en tanto estrato (formación histórica). Cada forma histórica es una práctica audiovisual, siempre una combinación de ambas, formas de hablar y formas de ver (Deleuze, 2013).

De acuerdo a Deleuze, el establecimiento de la supremacía de una forma por sobre la otra no implica una reducción de lo visible en lo que se dice, por el contrario, supone la imposibilidad de tal reducción. El argumento de Deleuze se construye a través de

extraer de la obra de Foucault la idea de que la visibilidad no comparte una naturaleza con los enunciados, sino una heterogeneidad. Esta heterogeneidad expone la irreductibilidad de lo visible en lo que se dice, mientras que es, al mismo tiempo, una condición necesaria para la supremacía de lo último sobre lo primero:

El enunciado sólo tiene la primacía porque lo visible tiene sus propias leyes, su autonomía que lo pone en relación con el dominante, con la heautonomía del enunciado. Puesto que lo enunciable tiene la primacía, lo visible le opone su forma propia que se dejará determinar sin dejarse reducir. (Deleuze, 1987, p.77-8)

Así, las formas del hablar y las formas del ver son las dos partes constituyentes e inmanentes de cualquier saber (Deleuze, 2013). La supremacía emerge no de la reducción, sino, por el contrario, de la irreductibilidad entre el enunciado como *forma determinante* y la visibilidad como *forma determinable*. Entrelazadas, las formas de una y la otra, se efectúan en una no-relación:

Son irreductibles [ver y hablar] uno a otra: por bien que se diga lo que se ha visto, lo visto no reside jamás en lo que se dice, y por bien que se quiera hacer ver, por medio de imágenes, de metáforas, de comparaciones, lo que se está diciendo, el lugar en el que ellas resplandecen no es el que despliega la vista, sino el que definen las sucesiones de la sintaxis. Ahora bien, en este juego, el nombre propio no es más que un artificio: permite señalar con el dedo, es decir, pasar subrepticamente del espacio del que se habla al espacio que se contempla, es decir, encerrarlos uno en otro con toda comodidad, como si fueran mutuamente adecuados. (Foucault, 1968, p.19)

Las formas discursivas y las no discursivas no están en un continuo, sino confrontadas (Foucault, 1970). Esta no-relación, esta fisura brutal desplaza toda jerarquía y subordinación (Betancourt, 2006, p.100). Sin embargo, esta no-relación no impide que ambas formas estén en una articulación recíproca que, de hecho, constituye una de las funciones del poder. La visibilidad presupone los enunciados por medio de capturas, del mismo modo, como los enunciados también capturan visibilidades, haciéndonos sentir que decimos aquello que vemos, y que vemos lo que decimos (Deleuze, 1987, 2013, 2014).

## La escena de Vanesa

Tal como ya he señalado, Vanesa trabaja en un banco como cajera desde que egresó de cuarto medio. En nuestra primera conversación, Vanesa compartió conmigo una breve escena del trabajo cuando estaba embarazada de su primera hija:

*V: Al igual cuando estai embarazá, ya los últimos meses, parecía zombi levantándome de la cama a trabajar. Queríai ir al baño y te decían: “no, es que hay una fila enorme, tenís que seguir atendiendo”. Entonces cosas así, que vivis ¡tú nomás po! ¡tú nomás!*

*MJ: Cuéntame un poco más de eso, cómo sentís tu que es ser mujer y trabajar ¿tu sentís que hay diferencias con tus compañeros hombres?*

*V: Sí, hay veces que sí, por ejemplo, decís en tu empresa que estay embarazá y ya te miran de otra forma: “Ah, no...ya...”. Es como una carga, Porque es lógico, una empresa te está pagando y no estai trabajando... pero ¡da rabia! Porque más encima yo no, o sea mi jefe igual era buena onda, pero no sé po un día, yo ya tenía una guata enorme y yo quería hacer pipí “sabes que quiero ir al baño” y me voy a levantar y “oye, oye chica”, me decían chica, “vuelve a sentarte a caja porque hay mucha gente y yo, así como “owwww”.*

Después de la entrevista, mientras caminábamos juntas para tomar el metro, Vanesa volvió sobre la escena para compartir algo más. Ese día, en que ya tenía una *guata enorme*, mientras obedecía y seguía atendiendo en la caja, se había *hecho pipí*. *Un poquito*, me dijo.

Las primeras veces que volví sobre lo que Vanesa me había contado, me imaginé una y otra vez lo *difícil* que debía haber sido para Vanessa permanecer en el trabajo mientras estaba embarazada, soportando el impulso de ir al baño. Pensé esta escena desde las mismas reglas discursivas que mi entrevistadas, donde la madre es producida como un sujeto problemático para el trabajo y eso *dificulta* las posibilidades y condiciones laborales de las mujeres. Pero aguantarse las ganas de ir al baño puede ser significado desde estas reglas de inteligibilidad, sin embargo, cuando la escena es hacerse pipí, entonces el marco discursivo empieza a ser insuficiente. Nada de lo que se pueda decir sobre el trabajo y la mujer comparte las mismas condiciones de inteligibilidad que hacerse pipí dentro de un espacio laboral.

La escena de Vanesa tiene un exceso, un desborde del marco discursivo. Un exceso en que su pipí literalmente desbordó los límites de su cuerpo de trabajadora. En un espacio íntimo formado por su organismo sentado y doblado, rodeado de hormigón, vidrio grueso, escritorios y pantallas. *Cosas que vivis tu nomás*.

## Entre lo discursivo y lo no discursivo: explorar la materialidad

El pipí de Vanesa no es producido por el mero efecto de marcos discursivos, y lo que quiero expresar aquí es que esa práctica es solo *posible*, porque están también las visibilidades y que en conjunto con los regímenes enunciativos dan condiciones para esa posibilidad. Para poder comprender esto hay que explorar no solo lo que se puede decir, sino también la materialidad del edificio del banco donde Vanesa trabaja y examinar cómo su régimen de luz distribuye lo visible y lo invisible, lo público y lo privado.

En la escena, Vanesa está dentro de la caja. Justo frente a ella hay un pequeño escritorio que alcanza la altura donde nace su esternón. A ambos lados, biombos, que alcanzan el nivel de sus hombros, la separan de las y los otros cajeros. Más arriba, comenzando en la altura de su cuello, está la ventana a través de la cual Vanesa atiende a los clientes del banco. Ese vidrio grueso, divide el espacio público del privado.

Al mismo tiempo, pero al otro lado de la ventana, hay filas de clientes esperando. Y hay uno que atiende Vanesa. Lo que me imagino que ve ese cliente, es a una mujer joven, quizás un poco subida de peso. El cliente solo alcanza a ver su cara y hombros. Si Vanesa habla dándose vuelta hacia su supervisor para pedir permiso para ir al baño, el vidrio grueso hace difícil que el cliente alcance a escuchar qué dijo Vanesa, pero incluso si el cliente la escucha, no puede ver que Vanesa está embarazada. Solo ve a una joven subida de peso. En cambio, el cliente si puede ver a otras embarazadas, puede ver a aquellas que están del otro lado del vidrio de Vanesa, las que también son clientes, y las que además tienen un lugar preferencial.

Lo que se puede *ver* en la escena de Vanesa es radicalmente diferente de lo que el marco discursivo hace decir sobre la mujer, el trabajo, la madre y el embarazo. El régimen de luz no hace visible a Vanesa como embarazada, ni tampoco como madre. Nada en la forma en que la luz se distribuye recogiendo materialidades forma a las mujeres trabajadoras como embarazadas o como madres dentro de ese banco. El embarazo de Vanesa en cambio está en un pliegue dentro de la caja donde atiende, un pliegue material concreto e íntimo que la luz no parece alcanzar.

Por supuesto no hay solo régimen de visibilidades, también hay de enunciados, dentro de los cuales está justamente el que ubica a la madre y particularmente a la embarazada como un problema para las empresas. Ese régimen subjetiva a Vanesa en la escena, como embarazada se siente como un problema: “*decís en tu empresa que estoy*

*embarazá y ya te miran de otra forma: “Ah, no...ya...”. Es como una carga, Porque es lógico, una empresa te está pagando y no estai trabajando... pero ¡da rabia!”* También están los regímenes discursivos que la subjetivan como mujer buena trabajadora y las constricciones concretas que hace que perder su trabajo sea un riesgo que no puede tomar. Todo eso hace que Vanesa se quede sentada y obedezca a la orden de seguir atendiendo. Es en este sentido es que las prácticas discursivas tienen una supremacía por sobre las no discursivas. Pero sin un régimen de visibilidades sobre los cuales estos reclamos discursivos puedan posarse, me parece que el pipí de Vanesa no es posible.

Pero el pipí de Vanesa no es la única experiencia íntima de explotación, que el régimen de visibilidades permite. Entre nuestra primera y segunda entrevista, Vanesa estuvo embarazada de su segunda hija. Durante esa entrevista, hablamos sobre esta nueva experiencia de embarazo en el trabajo:

*MJ: Oye y en el banco, ¿por qué me decí que te ha ido bien?*

*V: O sea, lo que pasa es que fui la mejor evaluada en cuanto a sucursales. Igual la sucursal de nosotros es chiquitita, entonces somos dos cajeros, el tesorero y arriba están los ejecutivos y el agente. Y me evaluaron súper bien a mí, dijeron que yo cumplía con todas las expectativas de un cajero, que ya era como... Qué pa qué estaba haciendo caja, me empezaron a decir que viera otros rumbos para como para que me pudieran ascender. Pero cuando dije que ya estaba embarazada, quedó todo ahí.*

*MJ: Quedó todo ahí.*

*V: Sí.*

*MJ: ¿Y por qué quedó todo ahí?*

*V: Porque igual no te pueden acender ni nada si estay embarazada o estay con fuero, porque es como un problema. Como que podís tirar licencia o podís dejar la pega botá o esas cosas.*

*MJ: Ya. Y cuéntame un poco qué te pasa o qué te pasó en ese momento con eso.*

*V: O sea, fue el... fue una lata, porque yo igual quería salir de caja. Ya siento que igual llevo bastante haciendo eso, todos los días lo mismo, no cambia nada. Y que después vean que tú, porque yo soy súper comprometida con la empresa, o sea, de que falte y todas esas cosas, no lo hago. No me gusta ser irresponsable. Pero al ver que, como que quedaste embarazada, ah, no, ya, chao. Te quitamos la vista, es como fome. Como que después igual voy a tener que volver a ingresar, quizás tenga otro jefe y tenga que volver a mostrarme como soy y más tiempo. Eso es lo fome.*

(Vanesa, segunda entrevista)

El relato de Vanesa vuelve a dar cuenta hasta qué punto la maternidad y el trabajo se constituyen en una relación de fuerzas que, al mismo tiempo en que dificulta las trayectorias laborales de las madres, el único costo es el de estas mujeres, mientras el banco sigue teniendo a la cajera mejor evaluada.

Pero el relato de Vanesa tiene otras aristas, que tal como el pipí de la primera escena, muestran hasta que puntos las consecuencias son concretas y mucho más graves de los que algunos a veces imaginamos:

*V: No me cuidé, después tuve un problema, que la bebé estuvo bajo peso y era porque igual en caja como uno trabaja, no sé po, terminay almorzando a las cuatro, hay veces que no tomas desayuno y pasas de largo hasta las cuatro y esas cosas sí influyeron mucho.*

*MJ: Ya.*

*V: Es que tampoco te dan permiso po. Empiezan... Porque por ejemplo el banco igual es grande, tiene hartas sucursales, pero en la sucursal que tenemos nosotros nunca hay reemplazo. Entonces así me decían “ay, es que si te tiray una licencia va a haber problema de quién te va a reemplazar” y como que querían que postergara un poco el postnatal, el prenatal y todas esas cosas. Como que... estaba como choreada así, estaba como... No sabía si realmente dedicarme a mi embarazo o darlo a la pega. A las finales me tomé el prenatal como me correspondía, pero no tiré ninguna licencia sí, aunque estaba pero ya... Quería morir, quería, ya no me podía levantar en la mañana por el (inaudible) y todas esas cosas. Fui igual y cumplí. No quedó de otra*

*MJ: Y tú decí “no me cuidé”. “No me cuidé como en el primero”. ¿En el primero te cuidaste?*

*V: Sí, la alimentación, que la leche, que es a esta hora y todas esas cosas, sí. Pero en el anterior no. O sea, el de ahora no. Nada. Con suerte tomaba leche o a veces tomaba desayuno. Y ya después cuando me dijeron “oye, sabís qué de verdad tu guagua no está bien”, ahí fue como “esto es culpa mía”, “qué estoy haciendo mal”. No sé.*

(Vanesa, segunda entrevista)

Vanesa me explica sobre el hambre, sobre las consecuencias de su hambre en el desarrollo de su embarazo, sobre las exigencias y posibilidades e imposibilidades de ser embarazada y trabajadora a la vez. Como el pipí, el hambre de Vanesa también tiene una consecuencia, un exceso en su intimidad y vida personal.

A lo largo de nuestras entrevistas, Vanesa al igual que las otras entrevistadas se produce como una mujer trabajadora independiente, responsable, correcta y flexible. Su

trabajo es una poderosa fuente para comprenderse a sí misma y además su maternidad juega un papel fundamental en este ejercicio. Vanesa sin duda valora la posibilidad de trabajar en el banco:

*En el banco igual yo a veces digo ¡ooo gracias banco! Porque él me ha dado, o sea el banco me ha dado muchas oportunidades de yo ser independiente.*

(Vanesa, primera entrevista)

Al mismo tiempo en que en las narraciones de Vanesa, ser madre muchas veces es difícil, pero una fuente de responsabilidad y una razón para movilizarse, pero además una subjetividad que le permite explicar y tolerar parte del maltrato laboral al que a menudo está sometida. En momentos, Vanesa habla desde las reglas discursivas que ubican al embarazo y la maternidad como problema en el mundo laboral y esto claramente tiene un efecto en asumir la mayoría de los costos como un problema personal. Aun cuando Vanesa cuenta que, muchas veces, no tenía permiso para comer nada, ella formula las dificultades del crecimiento de su hija durante el embarazo como una responsabilidad personal: “no me cuidé”, “esto es culpa mía”, “qué estoy haciendo mal”. A Vanesa no solo no se le permitió comer (sometiéndola concretamente a pasar hambre), sino que también se la presionó para que no solicitara permiso para cuidar su embarazo e incluso para retrasar su licencia prenatal, lo que es, de acuerdo con la ley chilena, un derecho irrenunciable. Así, por una parte, el marco discursivo funciona de manera tal que Vanesa debe asumir las prácticas de explotación laboral (el pipí, el hambre o los problemas de embarazo) como un problema personal, al mismo tiempo en que la distribución de los regímenes de luz le permite ser producida simultáneamente como una trabajadora no embarazada. El embarazo y la maternidad de Vanesa quedan en realidad excluidos. Dentro de la caja, nada recuerda esas cosas, solo los excesos de su cuerpo para ella misma. Esos excesos son fuerzas íntimas concretas que, para ella, le recuerdan que es madre y que esto gran parte de su experiencia de movilización tiene sentido, tener ese trabajo y resistir tiene sentido. Pero por otra parte embarazada, no embarazada, madre, no madre, hombre, mujer, Vanesa trabaja igual para el banco, para el cliente. El costo, las diferencias son para ella, están en ella. Es en el acoplamiento de las dos formas que el poder produce subjetividades específicas. Las subjetividades que, aunque dolorosamente formadas, no siempre encontramos en nuestras palabras formas de nombrarlas.

El relato de Vanesa permite profundizar el análisis de hasta qué punto las reglas discursivas ponen al embarazo y a la trabajadora en una relación de oposición: *No sabía*

*si realmente dedicarme a mi embarazo o darlo a la pega; como también los costos subjetivos de eso: Quería morir, quería, ya no me podía levantar en la mañana; pero además abre la consideración de las consecuencias concretas, en los cuerpos, en las materialidades y en las vidas íntimas de algunas trabajadoras: oye, sabís qué de verdad tu guagua no está bien.*