

Percepción del desarrollo humano en jóvenes vulnerables: Estudio exploratorio en contextos escolares del sur de Chile

Carolina Alejandra Aparicio Molina^{a*}, Christian Esteban Miranda Jaña^b,
Carlos A. Amtmann Moyano^c

^aUniversidad Católica de la Santísima Concepción, Facultad de Educación, Chile; ^bUniversidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Chile; ^cUniversidad Austral de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades, Chile.

Recibido: 01 julio 2015 Aceptado: 28 agosto 2015

RESUMEN. El estudio realizado tuvo por propósito indagar si los beneficios obtenidos a través del “Sistema Chile Solidario-Puente” (SCS-P), potenciaban el desarrollo humano de los estudiantes de un establecimiento educativo de Enseñanza Media del sur de Chile, a la vez que facilitan su retención escolar. Metodológicamente es de carácter cuantitativo, tipo exploratorio, transversal y de análisis comparativo. La muestra corresponde a 182 estudiantes, a quienes les fue administrado un cuestionario sobre percepciones respecto al Desarrollo Humano. Los datos obtenidos fueron analizados utilizando estadística descriptiva y comparación de Medias (ANOVA). Los resultados no evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre los jóvenes que participan y que no participan en el SCS-P. Pero, sí se presentan diferencias al incorporar factores personales (género y tipo de educación). Estos hallazgos revelan la necesidad de potenciar en las intervenciones socioeducativas aquellos factores que establecen diferencias significativas y que permitirían avanzar en el desarrollo humano juvenil.

PALABRAS CLAVE: Desarrollo Humano Juvenil, Empoderamiento, Autoconocimiento, “Sistema Chile Solidario”, Educación Formal.

Perception of human development in lack income youth: an exploratory study in school contexts in the south of Chile

ABSTRACT. *The aim of this study was to investigate if the benefits guaranteed from the “Chile Solidario-Puente” (SCS-P) increases the human development in secondary school students in the south of Chile at time that it helps school retention. The study was methodologically quantitative, exploratory and transversal, the analysis was comparative. The sample corresponds to 182 students, who were administered a questionnaire on perceptions about Human Development. The data obtained were analyzed using descriptive statistics and mean comparison (ANOVA). The results showed no statistically significant differences between the young people participating and not participating in the SCS-P. But differences are present when personal factors (gender and type of*

* Correspondencia: Carolina Aparicio Molina, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.
Correo Electrónico: caparicio@ucsc.cl

education) are added. These findings reveal the need to enhance the socio interventions in those factors that establish significant differences that would advance human development in youth.

KEYWORDS: *Young Human Development, Empowerment, Self-Knowledge, “Chile Solidario System”, Formal Education.*

1. INTRODUCCIÓN

En América Latina las políticas de desarrollo social consideran a la educación como uno de sus pilares para el avance en la superación de la pobreza y como medio para mejorar la calidad de vida de las personas. En Hopenhayn (coord.) (2008) se señala que la educación es uno de los principales factores para impulsar el desarrollo de los individuos. Bien concebida, apunta a desarrollar las capacidades de las personas para que estas puedan ejercer sus derechos y libertades, impulsar sus proyectos de vida, afianzar y recrear su cultura, participar de los sistemas de aportes y retribuciones y acceder así al bienestar y a la protección social. En una perspectiva social, una buena educación con acceso universal es el principal fundamento para democratizar el desarrollo de capacidades y, con ello, el posterior acceso a oportunidades. Constituye, si se rige por los principios de equidad y calidad, el mecanismo más importante de inclusión social en el tránsito de una generación a la siguiente.

A partir de los años 90, en Chile se ha entretendido una red de programas, organizaciones y servicios que promueven, entre otros aspectos, el cumplimiento de la escolaridad obligatoria -12 años- como una de las vías centrales para la superación de desigualdades y la pobreza.

Pese a los esfuerzos permanentes por alcanzar estos objetivos, el ausentismo y deserción escolar continúan siendo problemas en el país y para revertirlo se ha demandado la concentración de esfuerzos en los sectores de mayor deserción, que corresponde a jóvenes en situación de vulnerabilidad y/o extrema pobreza (Hein y Valdivieso, 2004; González y Güell, 2012; Gobierno de Chile- MIDEPLAN, 2005; Ranis y Stewart, 2012; Ruiz y Vergara 2005).

Desde 1990 en Chile se aplicó, junto a una economía de libre mercado, un potente Plan de Protección Social (Amtmann, 2008). Este plan consideraba la definición de un nivel de escolaridad obligatoria y una estrategia global de intervención denominado Sistema de Protección Social, en el cual se consideró propuestas tales como el Sistema Chile Solidario (SCS) que incorporó áreas estratégicas para disminuir la pobreza. El SCS se implanta definitivamente el año 2002 y tiene como propósito la superación de la pobreza extrema a través de la inclusión social de los grupos familiares (Camhi, 2003; Cit. en Riquelme y Valenzuela, 2005). La intervención considera a las familias que se encuentran bajo la línea de la pobreza vinculándolas al SCS a través del “Programa Puente”. Este Programa lo ejecuta una institución del Estado, el Fondo de Solidaridad social (FOSIS) en convenio con los municipios de cada una de las 341 comunas del país. Entrega a las familias beneficiarias un apoyo psicosocial que consiste en un acompañamiento personalizado a la familia por parte de un profesional o técnico (Apoyo Familiar), a través de un sistema de visitas periódicas en cada domicilio. El rol fundamental del Apoyo Familiar es constituirse en enlace entre la familia y la red pública y privada de promoción social, en áreas tales como identificación, salud, educación, dinámica familiar, habitabilidad, trabajo e ingresos. Este acompañamiento dura 24 meses, constituyéndose en un estímulo para potenciar las fortalezas de la familia como núcleo y apoyarlas en la concreción de sus expectativas facilitando su acceso a beneficios y derechos sociales.

En el ámbito educativo uno de los objetivos de esta intervención inicial corresponde a que cada niño y joven en edad escolar asista de forma permanente a un centro educativo con el objetivo de alcanzar los niveles de escolaridad obligatoria.

Considerando, desde la perspectiva del Desarrollo Humano, que la juventud es un grupo etéreo en proceso de configuración de su identidad, a través de la construcción de proyectos de vida personales e integrándose a la sociedad a partir de sus aspiraciones, individualidades y responsabilidades (Arnillas y Paucar, 2006). Se cree que el proceso educativo debiera evitar que los jóvenes provenientes de familias en situación de pobreza permanezcan en esa situación al llegar a su adultez a través de la integración social. Pero no sólo desde la entrega de beneficios que nivelen las desigualdades, sino que a través del desarrollo de capacidades que faciliten a los jóvenes como a los demás individuos de la sociedad, la autonomía y capacidad de emprender en su vida a partir de sus intereses y necesidades (Sen, 1999).

En función de lo anterior se considera relevante investigar desde la perspectiva de los propios jóvenes de qué manera se relacionan las políticas sociales asociadas a la retención escolar con el Desarrollo Humano percibido por ellos en factores como el empoderamiento y autoconocimiento.

Consecuentemente, el objetivo de este trabajo es describir cómo las políticas públicas implementadas por el SCS-P se relacionan con el empoderamiento y autoconocimiento de los estudiantes, y a partir de aquello, analizar y comparar las percepciones del Desarrollo Humano entre jóvenes beneficiarios y no pertenecientes al Sistema Chile Solidario- Puente (SCS-P), a modo de considerar las diferencias o similitudes entre pares.

La investigación no pretende ser representativa de la totalidad de la juventud o de los jóvenes en similares condiciones ya que, entre otros elementos, se realizó en un único centro educativo. Así mismo, la investigación no se debe pensar como una evaluación del Sistema de Protección Social en Chile, pues, entre otros factores, esta política social posee un carácter sistémico que se focaliza en el desarrollo del núcleo familiar, aspecto que no fue considerado en este trabajo.

2. ANTECEDENTES TEÓRICOS

El estudio del Desarrollo Humano surge como resultado de una búsqueda por promover la principal riqueza de los países: las personas. Los estudios organizados a nivel mundial desde 1990 por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), se focalizan en tres aspectos de alta relevancia política y social: educación y alfabetización; salud y esperanza de vida, e ingreso. Desde su comienzo se considera la concepción de desarrollo como dinámica e incidida por otros factores, pero los tres indicadores se presentan como relevantes para el desarrollo en todas las culturas. En esta línea cada informe anual del Índice de Desarrollo Humano elaborado en base a los tres aspectos mencionados, se genera en torno a una temática de relevancia en la agenda de la mayoría de los gobiernos (PNUD, 2004). El Enfoque del desarrollo humano parte de la premisa que las personas son parte fundamental del desarrollo de los países, esencialmente desde sus capacidades (Sen, 1999). De este modo se cree posible revertir la pobreza desde las mismas personas y su intervención en la realidad, y no desde la condición de dependientes de beneficios otorgados por un organismo.

A partir de esta perspectiva, se considera que los jóvenes requieren para potenciar su desarrollo humano la ampliación de sus oportunidades, sentir y vivenciar que su labor cotidiana les permite aprovechar sus talentos y dar vida a sus anhelos. De igual forma, necesitan conocer o buscar el rol a cumplir en la sociedad y por medio de eso, participar activamente de ella (Erikson, 2000; PNUD,

2004). Esta concepción se vincula a los procesos educativos formales a través de la proyección de una mejor calidad de vida, sintiendo satisfacción con dichos procesos y vivencias actuales para proyectarse a un futuro mejor a partir de las propias habilidades y capacidades. Chile, en particular, acoge recomendaciones para avanzar en la cobertura de la educación y en el “diseño de políticas educativas efectivas que consideren las características específicas de la población a la que se dirigen” (ONU, 2005, p. 89).

Lo anterior se relaciona con los jóvenes en situación de vulnerabilidad, que podrían abandonar el sistema educativo y que para mantenerse en él, requieren cubrir necesidades específicas, tanto en lo material como en lo psicosocial. Ello demanda, desde la perspectiva del Desarrollo Humano, considerar al otro en su propio desarrollo, con sus particularidades a nivel de edad, género, procedencia y expectativas, por lo que no es sólo una acción, sino un compromiso con los estudiantes que permita a cada quien recibir lo que necesita. Así, la educación debe promover en los educandos una nivelación de oportunidades y no la reproducción de la pobreza, por esto se apela a una educación de calidad que fije su atención en el desarrollo del individuo (ONU, 2005).

Por tanto, la deserción escolar comprendida como el abandono temprano de los establecimientos educacionales, se define como fracaso educacional (Ruiz y Vergara 2005) y la exclusión de los jóvenes de una de las opciones reales para salir de la pobreza. En los últimos años las investigaciones identificaron diversos factores vinculados a esta problemática asociados a la pobreza familiar y a la complejidad de situaciones que ésta abarca, siendo el capital social y familiar uno de factores mayormente asociados a la deserción, vinculada al trabajo infantil, incapacidad de percibir insumos escolares, hogar inestable, entre otros (Ruiz y Vergara 2005).

En esta línea, los últimos gobiernos de Chile, han implementado medidas de prevención y se desarrollan diversas políticas de apoyo a retención escolar. En su conjunto, estas políticas se orientan a mejorar la calidad de la educación y potenciar la permanencia de los jóvenes en los centros educacionales. El objetivo de estos programas es focalizar los recursos en áreas prioritarias de pobreza y vulnerabilidad socioeconómica, entregándose, por ejemplo, a través del Programa Liceo para Todos, becas de alimentación y útiles escolares entre otros, percibidos a través de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB).

Los beneficiarios de estos recursos suelen ser los centros completos o jóvenes en función de sus bajos niveles de asistencia y calificaciones, la superioridad etárea en relación a sus compañeros, la falta de integración al sistema escolar y el distanciamiento entre la educación que recibían y el mundo laboral (Ruiz y Vergara 2005). En la actualidad la deserción escolar se aborda, también mediante la acción focalizada de los municipios y el Sistema de Protección Social Chile Solidario.

Frente a esta situación destaca la educación que inicia tempranamente a los jóvenes en el mundo del trabajo, vía profesionalizante alternativa y equivalente a la científico humanista, la cual ha sido preferida por los sectores con más carencias socioeconómicas y se ha consolidado como un factor que aumenta la tasa de escolarización en Chile, pero que paradójicamente es calificada como un camino que no facilita las condiciones para que los jóvenes puedan continuar estudios superiores y de este modo avanzar en la pirámide social (Bellei, 1999; Ortiz, 2009).

En base a los elementos anteriores y vinculado al foco de investigación, es preciso comprender que los jóvenes se encuentran vivenciando la etapa de adaptación al mundo adulto, denominada Identidad versus Confusión de la identidad (Erikson, 2000). Durante este proceso de adecuación a un rol que permita comprender la identidad, delimitándola de otras, es central el *autoconocimiento*. En efecto, saber cuáles son las habilidades que se poseen, cómo desarrollar otras, los gustos, visiones, entre otros. En este proceso es clave el apoyo del entorno para saber qué

es lo que se quiere hacer en el futuro, en función de las habilidades y no de las obligaciones del medio (Steinberg, 2005). Alcanzar la identidad del *yo* es un proceso complejo y de permanente desarrollo, el cual se comienza a lograr en la medida que se alcance la combinación de atributos físicos y psicológicos propios de cada individuo (Shaffer, 2000). En la juventud se afirma un autoconcepto más abstracto, psicológico y coherente, que comprende el funcionamiento de la personalidad en distintos escenarios. Estos elementos son fundamentales para desarrollar la autonomía y crecimiento moral de los jóvenes (Puig y Martínez 1989; Delors, 1996; Trilla y Novella 2001).

En específico los jóvenes en general y en particular los chilenos, se encuentran en un período para tomar decisiones importantes y para realizar aprendizajes significativos, se les considera individuos altamente emotivos y la satisfacción está sujeta al bienestar que les proporcionan los lugares donde estudian o pasan largos periodos de tiempo (Asún, 2004; Instituto Nacional de Estadísticas- INE, 2006). Así también éstos juzgan la calidad de los aprendizajes de acuerdo a la valoración, que desde su emotividad y sentimientos hacen del entorno escolar (Manterola, 1998).

En este estudio, el Autoconocimiento sobre el desarrollo humano en el presente se abordó desde lo fundamental que resulta para los jóvenes, el conocerse y aceptarse a sí mismos, para poder integrarse a la sociedad y a los roles que ésta les propone (Erikson, 2000). Lo anterior en conocimiento de que este proceso avanza con el paso del tiempo y que el logro de esta etapa consiste en la valoración de las estructuras sociales, entre ellas el medio escolar como espacio para participar en la sociedad y en su propia vida.

Otra premisa del estudio lo comprende el *empoderamiento*, el cual se asume junto a Arnillas y Paucar (2006), como la disposición a ejercer poder sobre la propia vida a partir de las capacidades, poder hacer algo, pensar, actuar y asumir retos. Como acción humana, involucra emociones, sentimientos y conocimientos de un sujeto que puede, junto a su comunidad, disponer de su futuro. Este constructo refiere a un aspecto fundamental para los jóvenes y su integración en la sociedad desplegando su creatividad. Por ello ambos conceptos, *empoderamiento* y *autoconocimiento*, se relacionan en el conocerse y aceptarse a sí mismos, para poder integrarse a la sociedad y a los roles que ésta les propone desde el ejercicio de sus capacidades (Erikson, 2000; Sen, 1999). Lo anterior en conocimiento de que este proceso avanza con el paso del tiempo y que su logro consiste en la valoración de las estructuras sociales, entre ellas el medio escolar como espacio para participar en la sociedad y en su propia vida.

Este estudio comprendió como ámbito de indagación el empoderamiento respecto al desarrollo humano futuro vinculado con las capacidades que se poseen o pueden adquirirse, como resultado de (1) la inclusión de las personas en la transformación de sus vidas, por medio de las políticas para la superación de la pobreza (PNUD, 1998) y (2) el fomento del aprovechamiento de las oportunidades que les brinda el sistema y las que ellos mismos se pueden generar, para su propio beneficio y aspiraciones, tanto en proyectos individuales como colectivos (PNUD, 2004).

Los antecedentes teóricos invitan a revisar, desde las percepciones de los jóvenes, cómo se vive el desarrollo humano a partir del autoconocimiento presente y empoderamiento sobre su situación futura, en una situación pobreza, que idealmente es transitoria, pero que puede influir en gran medida en el cómo los jóvenes asumen su rol en la vida adulta e inician caminos personales hacia la superación de dicha situación. El presente trabajo se centra en los jóvenes que son sujetos de la intervención del Sistema de Protección Social Chile Solidario, en específico a través de la acción realizada por medio del Programa Puente. Además, su focalización permite profundizar el estudio de los programas sociales que intervienen en educación en sectores vulnerables y

verificar su alcance en materia de Desarrollo Humano en contextos regionales ricos en diversidad geográfica y humana, poco explorados, tales como la Región de Los Lagos en Chile.

3. METODOLOGÍA

El estudio corresponde a una investigación exploratoria. Específicamente desde la perspectiva teórica del Desarrollo Humano en los jóvenes de un establecimiento educacional de Enseñanza Media en situación de vulnerabilidad de la ciudad de Puerto Montt, Chile. En este sentido es un esfuerzo pionero por plantearse el problema de la retención escolar desde el análisis de las políticas sociales y el enfoque de beneficiario que prima en las prácticas para la superación de la pobreza.

3.1 Características Establecimiento Educacional

El contexto de la investigación corresponde a un Liceo (Establecimiento de Educación Media) de administración municipal fundado en década del 80 en una de las regiones que presentaba mayor crecimiento económico del país por efecto del crecimiento de la industria del salmón, sector económico que aún concentra la mayor parte de los ingresos y de la cual dependen laboralmente un gran porcentaje de la población de la zona.

La Región de Los Lagos ha sido caracterizada por un alto porcentaje de inactividad asociado a la condición de riesgo social y falta de coherencia entre el sistema educacional y el laboral. Además, entre otras temáticas vinculadas, la demanda permanente de los jóvenes se relaciona con una mayor orientación vocacional y uso del tiempo libre (Gobierno de Chile- Ministerio de Planificación, 1996). El Plan anual de Desarrollo Educativo municipal de la fecha en Puerto Montt constataba la ausencia de una vinculación real entre la educación Técnico-Profesional y el mundo laboral, espacio de alta demanda juvenil, debido al desarrollo mayoritariamente monoproduktivo de la zona (salmonicultura), también se identifica la carencia de espacios en los centros educativos para la implementación de programas municipales de apoyo, vinculados al área psicosocial y la necesidad de entrega oportuna de los materiales escolares (Dirección Educación, 2009a).

El Liceo es de tipo Polivalente, carácter educativo que brinda a los jóvenes en 3^{er}o y 4^{to} Medio la opción de finalizar sus estudios a través de la vía Científico- Humanista o Técnico- Profesional. Pese a lo anterior el objetivo central del centro educativo es ofrecer a los jóvenes el máximo despliegue de sus capacidades y aprendizaje de valores, hábitos y competencias académicas orientadas al mundo laboral (Dirección de Educación, 2009b). La opción Científico- Humanista está enfocada en la preparación para futuros estudios superiores en áreas de interés específico (Matemática, Humanista o Científica) y la Técnica- Profesional corresponde al aprendizaje de una carrera técnica que permita ingresar directamente al mundo laboral o perfeccionarla a través de estudios superiores en esa área. En el Liceo la especialidad ha sido por seis años Refrigeración y Climatización Industrial, gestándose hace dos años otra opción correspondiente a Administración con mención en Informática.

El centro, cuya matrícula promedio los últimos cuatro años es de 807 jóvenes, se caracteriza por presentar un índice de vulnerabilidad escolar (IVE) superior al 90%, lo que indica que su población está compuesta mayoritariamente por jóvenes en situación de vulnerabilidad socioeconómica por lo que es un centro educativo donde se viven intervenciones sociales de diversas índoles que buscan evitar que los jóvenes deserten del sistema educativo, así como también que desarrollen

una vida sana y potencien sus capacidades.

3.2 Características de los participantes

La selección de la muestra participante fue intencional o no probabilística que siguió el tipo de muestro opinático (Vieytes, 2004). Para mantener la heterogeneidad de la muestra y establecer comparaciones, fueron seleccionados aleatoriamente un total de 182 alumnos, dos cursos por cada nivel (1^{ero} a 4^{to} medio), pertenecientes al Sistema Chile Solidario (SCS-P) o no pertenecientes al Sistema Chile Solidario (No SCS-P) (Tabla 1).

Tabla 1. Muestra participantes del estudio por género y pertenencia al SCS-P

Curso	Total	Mujeres	Varones	SCS-P*	NO SCS-P
1° E	24	17	7	9	15
1° F	16	5	11	4	12
2° C	26	10	16	6	20
2° E	25	13	12	4	21
3° B (T-P ¹)	30	4	26	11	19
3° C (C-H ²)	21	14	7	0	21
4° A (T-P)	19	9	10	5	14
4° E (C-H)	21	13	8	2	19
Total	182	85	97	41	141

* SCS-P: Participante del Programa Chile Solidario

3.3 Proceso de obtención de la información

El proceso de investigación se concentró en reunir datos que fuesen indicadores significativos de las relaciones entre el Desarrollo Humano planteado para los jóvenes y los beneficios obtenidos de las políticas sociales asociadas al Sistema Chile Solidario.

El instrumento utilizado fue construido para esta investigación y correspondió a un cuestionario de medición de actitudes de tipología Likert. Este cuestionario permitió conocer el grado de acuerdo que sentían los jóvenes con las aseveraciones presentadas que se relacionaban teóricamente con el Desarrollo Humano para jóvenes, especialmente desde el empoderamiento y autoconocimiento propio de su edad. Dicho cuestionario fue validado a través de profesionales expertos considerando:

- Facilidad de comprensión del texto para los jóvenes.
- Relación de contenido entre cada aseveración con el Desarrollo Humano planteado para los jóvenes.

* T-P: Educación de carácter Técnico Profesional enfatizando en un oficio que los jóvenes aprenden con la finalidad de continuar estudios en ese oficio o ejercerlo a nivel técnico.

C-H: Educación de carácter Científico Humanista dedicada a la adquisición de saberes de todas las áreas y preparación para continuar estudios superiores en el área de interés específico de los jóvenes (científico, humanista, matemático).

De forma adicional, el cuestionario incluyó ítemes de individualización (nombre, género, edad, curso o nivel, especialidad (Científico Humanista (C-H) o Técnico Profesional (T-P) sólo para 3^{er}o y 4^{to} medio) promedio, asistencia, pertenencia o no al Sistema Chile Solidario-Puente). Los datos recopilados en los cuestionarios fueron sistematizados generándose una planilla de datos con los descriptores seleccionados para cada uno de los alumnos encuestados (variables independientes) y una agrupación de las respuestas según las categorías de análisis previamente definidas (variables dependientes). En función de la escala Likert y el número de preguntas asociadas se obtuvo un grado de satisfacción ideal (sumatoria total de las respuestas según categoría) de 30 para Empoderamiento y 35 para Autoconocimiento. El instrumento no fue sometido a pruebas estadísticas debido al carácter exploratorio de la investigación, el tamaño de la muestra y la validez de expertos favorable para los objetivos del estudio.

Para aplicar ambos instrumentos se coordinaron visitas de 120 minutos al centro educativo, el cual facilitó la participación de los jóvenes en horario determinados según el nivel educativo, así como también aulas para las reuniones. De este modo el estudio posee carácter sincrónico, reflejando un momento específico de la vida de los jóvenes de dicho centro.

Los datos obtenidos fueron posteriormente abordados mediante un análisis de ANOVA factorial bajo los supuestos de estadística paramétrica. Para estos fines se analizó con el software Statística 7.0 si los datos recopilados cumplían los supuestos de normalidad y homogeneidad de varianza. Sólo a las agrupaciones de datos obtenidos que cumplieron con estos supuestos se les aplicó el análisis de ANOVA factorial a través del software Statística 7.0, con un nivel de significancia de $p < 0,05$. Donde los factores independientes correspondieron a los descriptores de los alumnos encuestados, en tanto las variables dependientes fueron las categorías de análisis empoderamiento y autoconocimiento. Se realizaron dos análisis de ANOVA, el primero incluyó a los 182 estudiantes encuestados en tanto el segundo sólo considero a los estudiantes con especialidad (3^{er}o y 4^{to} medio).

4. RESULTADOS

Los resultados (Figura 1) obtenidos en jóvenes del establecimiento educativo y su relación con la pertenencia al Sistema Chile Solidario (SCS-P), validan la orientación de la investigación, pues se manifestaron diferencias en relación a variables vinculadas a las dimensiones de empoderamiento y de autoconocimiento del Desarrollo Humano. Sin embargo, no se manifestó que los jóvenes, por percibir los beneficios correspondientes al SCS-P, se ubicaran en mejores niveles del Desarrollo Humano juvenil que sus pares que se encontraban en similares situaciones de vulnerabilidad, pero no pertenecían al SCS-P.

Según los resultados, la pertenencia al SCS-P no generaba por sí sólo valores significativos entre los jóvenes participantes y tampoco diferencias significativas en comparación con sus pares que no pertenecían a este Sistema. Sin embargo, al analizar la pertenencia al Programa junto a otras variables independientes, sí se apreciaron diferencias significativas en las percepciones de desarrollo humano.

De los factores que presentaron diferencias la *especialidad* generó una diferencia significativa en los grados de Empoderamiento (Tabla 2) de los jóvenes de 3^{er}o y 4^{to}, la influencia indicaba que aquellos que cursan una educación T-P presentaban mayores grados de empoderamiento que los que cursaban una educación C-H. Es interesante el grado de significancia que adquirió para los jóvenes la educación T-P, aspecto que es un antecedente de cómo los jóvenes al elegir y disponer de sus habilidades y capacidades para realizar aquellas acciones que consideran valiosas, potencian su empoderamiento.

Tabla 2. Distribución de resultados según factores en la muestra de participantes del estudio

Factores		Suma de cuadrados	Grados de libertad	Media cuadrática	F	P
Empoderamiento	Género	0.6	1	0.6	0.07	0.79
	Chile Solidario	0.2	1	0.2	0.02	0.88
	Nivel	24.7	3	8.3	1.10	0.35
	Especialidad	41.2	1	41.2	5.44	0.02*
	Género x Chile Solidario	31.5	1	31.5	4.23	0.04*
	Género x Nivel	12.7	3	4.2	0.56	0.64
	Chile Solidario x Nivel	20.5	3	6.8	0.91	0.44
	Especialidad x Género	1.3	1	1.3	0.18	0.67
	Especialidad x Chile Solidario	54.3	1	54.3	8.01	0.01*
	Especialidad x Nivel	9.1	1	9.1	1.22	0.27
Autoconocimiento	Género	71.3	1	71.3	5.16	0.02*
	Chile Solidario	0.8	1	0.8	0.06	0.81
	Nivel	58.5	3	19.5	1.39	0.25
	Especialidad	2.5	1	2.5	0.19	0.67
	Género x Chile Solidario	1.1	1	1.1	0.08	0.78
	Género x Nivel	18.5	3	6.2	0.45	0.72
	Chile Solidario x Nivel	158.6	3	52.9	3.93	0.01*
	Especialidad x Género	0.0	1	0.0	0.00	0.97
	Especialidad x Chile Solidario	0.7	1	0.7	0.05	0.82
	Especialidad x Nivel	146.9	1	146.9	11.99	0.01*

En relación con lo anterior surge entonces el cuestionamiento a cómo la educación científico-humanista de carácter obligatoria para todos los chilenos, puede implicar a los jóvenes en la construcción de su proyecto de vida, ya que sin duda este factor generará importantes beneficios en el desarrollo de los jóvenes, como se manifestó a través de la opción especialidad y los resultados obtenidos.

El mismo factor de *especialidad junto al de pertenencia al SCS-P*, presentó diferencias significativas entre aquellos estudiantes que cursaban educación en la modalidad Técnico Profesional, pertenecieran o no al SCS-P. Los jóvenes T-P presentaron los mayores grados de empoderamiento del grupo, en cambio entre los estudiantes Científico Humanista que pertenecían al SCS-P se encontraban los menores grados de empoderamiento. La variable especialidad volvió a mostrar su influencia al analizar que los jóvenes que pertenecían al SCS-P y que cursaban la vía T-P presentaron niveles empoderamiento similares al grupo de estudiantes que no participaban del programa. Por tanto el factor de especialidad, como ya se había nombrado, era un elemento relevante en el empoderamiento de los jóvenes, más significativo según estos resultados que la pertenencia a un Sistema complejo como el indicado.

A la vez, al analizar en conjunto los factores de *género y la pertenencia al SCS-P* se detectaron diferencias relevantes. Las mujeres que pertenecían al SCS-P tenían un grado de empoderamiento mayor que sus pares varones. Esta diferencia no se presentó entre el grupo de estudiantes, hombres y mujeres, que no pertenecían al SCS-P. Sin embargo este grupo completo tendió a tener más empoderamiento que el grupo de hombres perteneciente al SCS-P. Esta diferenciación por género se reiteró en la categoría de análisis de autoconocimiento, revelando que el género es un factor de alto valor para estos resultados y por ende revela la importancia de la perspectiva de

género como política estable en los procesos educativos.

En la categoría de análisis correspondiente al Autoconocimiento (Tabla 2) el factor *género* fue por sí solo una variable que estableció diferencias significativas en los jóvenes. La totalidad de mujeres que participaron en la investigación presentaron un mayor autoconocimiento que sus pares varones. Evidenciando el valor que posee la educación femenina para la superación de la pobreza o la permanencia en esta situación, como ya se ha indicado en estudios anteriores (Riquelme y Valenzuela, 2005).

En relación al factor de *pertenencia o no al SCS-P junto con el curso o año de los estudiantes*, se mostraron cambios significativos en aquellos jóvenes que no pertenecían a SCS-P, los cuales a lo largo del ciclo escolar presentaban interesantes variaciones. En el primer curso (1^{er} Medio), se observaron los menores grados de autoconocimiento el cual aumentó en 2^{do} y comenzó a disminuir en 3^{er} y 4^{to}, pero en ningún curso estos jóvenes desarrollaron nuevamente el nivel bajo inicial de 1^{er} Medio. La diferencia es significativa entonces en la medida en que los jóvenes que pertenecen al SCS-P en 1^{er} Medio tenían mayores grados de autoconocimiento pero en 2^{do} comenzaban a descender hasta encontrarse bajo sus pares que no pertenecen a este Sistema en 4^{to}. Reflejando que la pertenencia al SCS-P y la compleja red de intervenciones relacionadas no son un factor que permita por sí solo mejorar el nivel de autoconocimiento de los jóvenes y por ende el desarrollo humano planteado para este estudio.

Separando de la totalidad de los estudiantes a los de 3^{er} y 4^{to} Medio, *el factor de especialidad y curso* estableció diferencias significativas, en las cuales los estudiantes que cursaban una especialidad T-P en 3^{er} Medio poseían un grado de autoconocimiento menor que aquellos que no la cursaban, es decir los estudiantes del área C-H, pero esta situación se revirtió completamente en 4^{to} Medio, cuando los que han cursado una educación C-H decayeron ampliamente en su autoconocimiento y los que cursaron la educación T-P desarrollaron un grado mayor de esta misma categoría.

5. DISCUSIÓN

Entre los jóvenes que participaron de la investigación se observó una tendencia a valorar el oficio que los inserta directamente en el mundo laboral, sin el conocimiento previo de más opciones laborales o académicas. Se evidenció que los jóvenes por medio de la experiencia práctica que les permitía educarse en el formato T-P desarrollaban algunas de sus habilidades y las podían utilizar para su propio beneficio en el presente, aspecto que la educación C-H no les permitiría vivenciar al mismo ritmo y que, en el último nivel educativo sería fundamental para saber qué opción tomar si quieren seguir estudiando, camino que tradicionalmente ha sido de más difícil acceso al sector socioeconómico estudiado, ya sea por los altos costos que demanda continuar estudios superiores en Chile y las necesidades que cada familia posee (Bellei, 1999).

En base a lo anterior fue posible observar cómo los jóvenes que cursaban el último año de educación secundaria percibían la educación T-P como un factor positivo, por tanto a través de ello validaban o anulaban expectativas. Así los jóvenes que se encontraban a pasos de finalizar su escolaridad obligatoria en la vía C-H, mostraban pocas expectativas sobre la continuación de estudios, dando a conocer un posible malestar hacia el sistema educativo, que se podría relacionar con el antecedente por miles de jóvenes en la serie de protestas vivenciadas el año 2006 y 2011 en la denominada “Revolución Pingüina” (Aravena, Camelio y Moreno 2006; Dávila y Ghiardo 2006) donde se reclamaba una verdadera igualdad de oportunidades a través de la tan nombrada calidad de educación.

Respecto al factor de género, que se evidenció como un aspecto clave en las diferencias de empoderamiento y autoconocimiento de los jóvenes, en tanto que las jóvenes poseían más autoconocimiento que los varones y más empoderamiento en el caso de las que pertenecían al SCS-P que sus pares varones que igualmente eran parte del mismo Sistema. Develando que es pertinente el enfoque de género en la intervención social, lo que no debería significar un aumento de políticas hacia la igualdad de oportunidades de las mujeres en relación a los hombres o focalizarse en las mujeres, sino también comprender y conocer los cambios que sufren ambos géneros en su momento vital, sus ilusiones, desconfianzas y temores, a modo de potenciar las capacidades que cada uno posee: en el caso de las mujeres una gran capacidad para disponer de los beneficios para sus intereses o necesidades y en los varones la desventaja que en este estudio se manifiesta ante la misma situación.

De estos resultados se valida la necesidad de estudiar y potenciar el autoconocimiento de los jóvenes como vía de su desarrollo, pues como se mencionó anteriormente, este aspecto mejora su calidad de vida, de relacionarse con los demás, y entre otras cosas facilita alcanzar grados crecientes de autonomía y el crecimiento moral (Puig y Martínez 1989; Delors, 1996; Trilla y Novella, 2001). Ambas dimensiones, empoderamiento como autoconocimiento se consideran atributos a promover en cada joven como parte de su desarrollo humano en el presente y en su adultez. A ello debiera contribuir su proceso educativo, tanto como a la consecución de un número determinado de años de estudio mejora su situación socioeconómica podría acrecentar el valor de sí mismos y el poder que poseen como sujetos, claves de su vida y de su desarrollo (PNUD, 2004; Arnillas y Paucar, 2006).

Ante la comparación de variables se muestra cómo la participación en aquello que es relevante en el momento vital de cada joven permite un mayor Desarrollo Humano, como se observó respecto a la educación T-P en la categoría de empoderamiento y autoconocimiento, no tanto como podría ser al efectuar el rol de beneficiarios de un programa. Así fue evidente en la juventud estudiada, una conceptualización de sí mismos como sujetos de derechos que demandaba una inclusión real de sí mismos en los procesos que modifican su estilo y calidad de vida. Ya en el 2006 se analizaba la necesidad de que el Sistema de Protección Social en su intervención familiar inicial pudiera incorporar el desarrollo de autonomía y ciudadanía, como una necesidad de que los sujetos pasaran de ser beneficiarios a sujetos agentes de sus cambios (Gobierno de Chile- FOSIS, 2006). La necesidad detectada el 2006 se observa como un factor de Desarrollo de los jóvenes de la Región de Los Lagos en Chile, presentan nuevas demandas a la sociedad todavía “adultocéntrica” (González et al., 2010) y que exigen que se les valore en función de sus potencialidades y no solamente sus carencias.

En esta línea programas de intervención social que desarrollen un enfoque participativo para mejorar su funcionamiento serán fundamentales, pues como se ha visto en otras experiencias a través de la investigación participativa donde se han involucrado a los jóvenes, se han generado otros tipos de conocimientos, formas de comprender más adecuadamente las situaciones y las relaciones complejas (Bagnoli y Clark 2010 y Nation et al. 2010) logrando que la inclusión de las voces de los adolescentes como expertos en su propia trayectoria de vida sean el motor que facilite la mejora de programas y el propio empoderamiento de los jóvenes (Richads-Schuster en Úcar (coord.), 2009) demostrando así que es necesaria y eficiente una mirada que valore a los sujetos y sus capacidades, que se materialice en programas que se relacionen directamente con los jóvenes para construir con ellos un presente y futuro de derechos.

En relación al desarrollo humano de jóvenes en condiciones de vulnerabilidad, los resultados de la investigación no evidenciaron el valor positivo de la pertenencia al Sistema Chile Solidario

(SCS-P) por sí sola, pero sí junto a variables como género y el cursar o no una especialidad técnica. Por tanto la obtención de beneficios materiales y psicosociales no facilitaría necesariamente el desarrollo humano, pero otros factores asociados al sujeto y sus capacidades sí se relacionaban con la mejora de este desarrollo.

Este hallazgo, circunscrito a los estudiantes del centro educativo investigado, alerta sobre la importancia de vincular intervenciones sociales, como las comprendidas en el SCS-P, con rasgos específicos de los jóvenes.

En específico los factores de género y elección de una especialidad educacional técnico profesional (T-P), mostraron aumentos significativos en el Desarrollo Humano de forma aislada y en relación con la pertenencia al SCS-P. Lo anterior, reveló la necesidad de que el enfoque de género considere el cuidado y promoción de ambos géneros en su particularidad. Es momento quizás de instaurar un enfoque de género que profundice la mirada en perfiles diferentes y que por tanto, demanda intervenciones diferentes, a modo de que los grupos puedan reconocer y dar sentido a las intervenciones que se validan como efectivas para el quiebre del círculo intergeneracional de la pobreza pero que demandan atención específica para mejorar el desarrollo humano en los jóvenes estudiados.

Respecto a la educación T-P como elección para los jóvenes en situación de vulnerabilidad como se revela en estudios anteriores (Bellei, 1999; Ortiz, 2009), pese a lo complejo de esta elección, es un elemento gravitante para los jóvenes. En esta línea, intervenciones realizadas en centros de educación privada con jóvenes en situación de vulnerabilidad han mostrado que gestionar prácticas tempranas y realizar capacitaciones en áreas variadas de la empresa (Madero, 2008) influye positivamente la autoestima de los jóvenes y su proyección en el mundo del trabajo y/o académico, situación que podría incorporarse en los Liceos chilenos para ampliar a los estudiantes sus opciones.

6. CONCLUSIONES

Finalmente, se constata la parcialidad de los resultados encontrados. Esto implica, por un lado, matizar la fuerza de las aseveraciones relativas a los hallazgos encontrados al ser estos parte de una realidad específica: Una comunidad escolar de la Región de los Lagos al sur de Chile y, por otro, resaltar el carácter pionero del estudio y, por ende de una necesaria proyección en estudios posteriores que revelen el debate sobre la eficacia de los programas de intervención socio-educativa en el mejoramiento de la calidad de vida de sus beneficiarios: los jóvenes en situación de vulnerabilidad de Chile. Ese es el tema pendiente.

La experiencia revela que para los jóvenes en situación de vulnerabilidad Chile no ha ampliado las oportunidades para participar activamente de la vida en sociedad y desarrollarse en su totalidad, especialmente desde el enfoque de género. Aspecto que se ha puesto en relieve desde el 2010 a la fecha en distintas partes del mundo (González y Güell, 2012; Hurlbert y Gupta, 2015).

Sin duda esta situación demanda hoy en día una profunda revisión desde quienes diseñan políticas a fin de ampliar las posibilidades de desarrollo de las personas, pero también de quienes las ejecutan, desde los gobiernos locales hasta las propias instituciones escolares que pueden favorecer que estos procesos sean integrales y fortalezcan el desarrollo de los jóvenes como sujetos de derechos y capaces de acceder a una educación que amplíe verdaderamente sus oportunidades en base a sus particularidades.

ANEXO

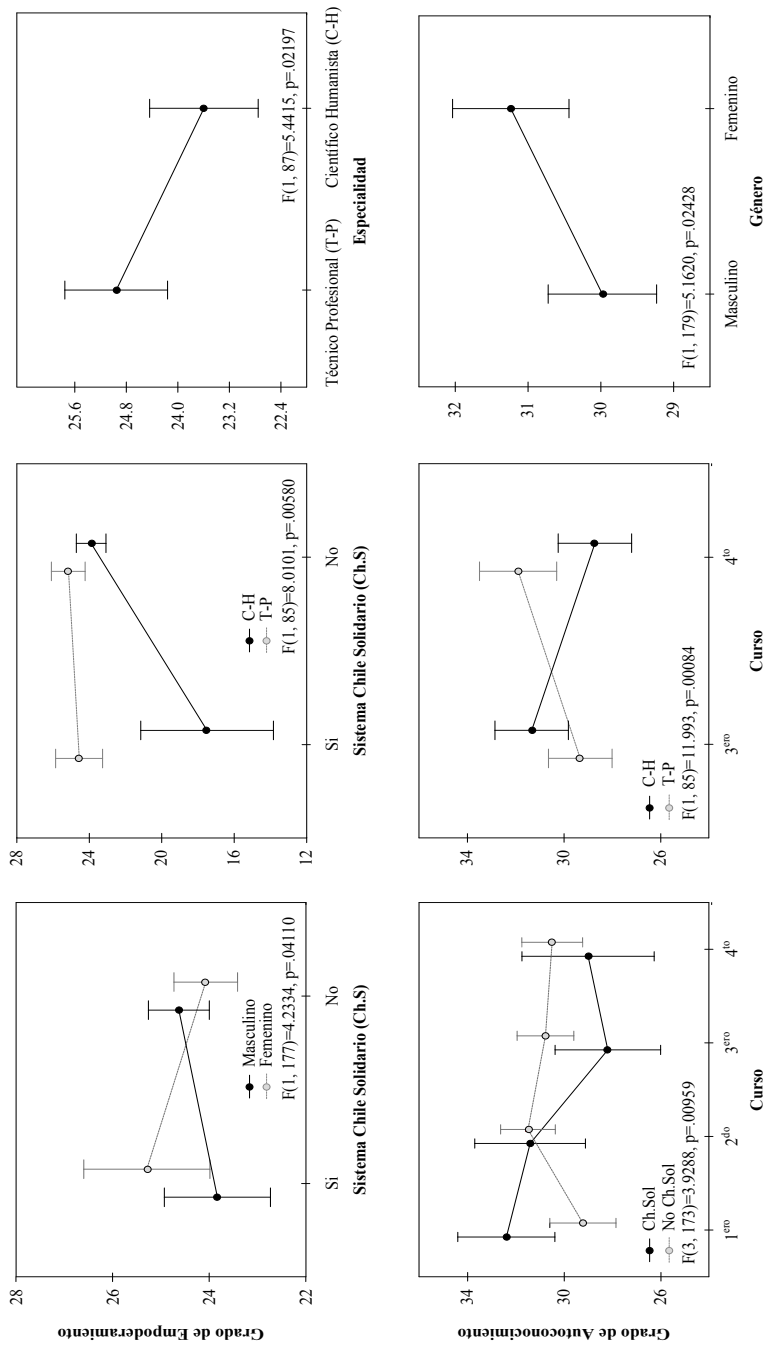


Figura 1. Resultados significativos obtenidos para Empoderamiento y Autoconocimiento.

REFERENCIAS

Amtmann, C. (2008). Políticas públicas en economías de mercado: Alcances generales y análisis de un programa educacional en Chile. En A. Arce, G. Blanco y M. Hurtado (Eds.) *Políticas Públicas como Objeto Social*. Ciudad de Guatemala: Editorial de las Ciencias Sociales- FLACSO, 57 – 80.

Aravena, A., Camelio, F., y Moreno, A. (2006). Generación Mayo del 2006: ¿Reivindicando el Ejercicio de la Ciudadanía? *Revista Observatorio de la Juventud*, 11 (3).

Arnillas, G., y Paucar, N. (2006). *Monitoreo y Evaluación de la Participación Infantil en Proyectos de Desarrollo*. Lima: Save the Children. En línea, 19 de octubre 2008. Recuperado de <http://resourcecentre.savethechildren.se/content/library/documents/monitoreo-y-evaluaci%C3%B3n-de-la-participaci%C3%B3n-infantil-en-proyectos-de-desarr>

Asún, R. (2004). Las mujeres, los hombres y la amistad: las diferencias de género en los estilos de sociabilidad juvenil. *Revista Observatorio de la Juventud*, 3.

Bagnoli, A. y Clark, A. (2010). Focus Groups with Young People: A Participatory Approach to Research Planning. *Journal of Youth Studies*, 13 (1).

Bellei, C. (1999). Equidad social y expansión de la educación media técnico-profesional. Un estudio de caso. *Proposiciones*, 27. Santiago de Chile : Ediciones Sur.

Camhi, R. (2003). *Serie Informe Social n° 74: Programa Chile Solidario análisis y comentarios*. Santiago de Chile: Libertad y Desarrollo. En línea, 15 de agosto 2008. Recuperado de www.lyd.com/lyd/centro_doc/documents/siso-74-programa%20chile%20solidario%20analisis%20y%20comentarios-rcamhi-rcaastro%20y%20ssoto-febrero2003.pdf

Dávila, L., y Ghiardo, F. (2006). El Clamor de los Desheredados. *Revista Observatorio de la Juventud*, 11 (3), 26- 33.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO- Santillana.

Dirección de Educación Municipal. (2009). *Plan anual de Desarrollo Educativo municipal*. Puerto Montt: Municipalidad de Puerto Montt.

_____ b (2009). *Proyecto Educativo Institucional Liceo*. Puerto Montt: Municipalidad de Puerto Montt.

Erikson, E. (2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona: Paidós.

Gobierno de Chile -MIDEPLAN (1996). *Plan regional de infancia y adolescencia X región*. Puerto Montt: Gobierno de Chile- MIDEPLAN.

_____ (2005). *Adolescentes y jóvenes que abandonan sus estudios antes de finalizar la enseñanza media: Principales Tendencias*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile -MIDEPLAN. Recuperado de www.mideplan.cl/index.php?option=com_rubberdoc&view=category&id=233%3Ajovenes&Itemid=91

Gobierno de Chile -FOSIS. (2006). Documento N°9 Estudio sobre un modelo de desarrollo de autonomía y ejercicio de la ciudadanía, de las personas y de familias participantes del Programa Puente a través del análisis y evaluación de sus prácticas, interpretaciones y representaciones. *Puente a la vista: serie de estudio sobre el Programa Puente*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile

-FOSIS. Recuperado de [http:// www.chilesolidario.gov.cl/rec/rec1.php](http://www.chilesolidario.gov.cl/rec/rec1.php)

Gobierno de Chile -INE. (2006). *Segundo Informe Nacional de Juventud. Condiciones de vida y políticas públicas de juventud desde la transición al Bicentenario*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile -INE.

González, S., Campos, M., Cea, P., y Parada, C. (2010). Desarrollo humano, oportunidades y expansión de las subjetividades: Reflexiones a partir del informe de desarrollo humano (2009) en Chile. *Psicoperspectivas*, 9 (1).

González, P., y Güell, P. (2012). Sentidos subjetivos: su rol estructural en las políticas de inclusión social. *Reforma y Democracia*, 53, 5–20. Recuperado de <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-84865617547&partnerID=tZOtx3y1>

Hurlbert, M., y Gupta, J. (2015). The split ladder of participation: A diagnostic, strategic, and evaluation tool to assess when participation is necessary. *Environmental Science & Policy*, 50, 100–113. Recuperado de <http://doi.org/10.1016/j.envsci.2015.01.011>

Hein, A., y Valdivieso P. (2004). *Estudio exploratorio descriptivo de caracterización de factores de riesgo asociados al abandono escolar y sus encadenamientos, en jóvenes de escasos recursos de 12 a 20 años, pertenecientes a tres centros urbanos*. (Memoria). Tesis Santiago de Chile: Escuela de Psicología Universidad de Chile. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/>

Hopenhayn, M. (Coord.) (2008). *Juventud y cohesión social en Iberoamérica. Un modelo para armar*. Santiago de Chile: CEPAL.

Madero, C. (2008). Cultura Juvenil en los Centros Educativos de Fe y Alegría Chile. *Cuadernos de Fe y Alegría*, 1. Santiago de Chile: Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social Fe y Alegría.

Manterola, M. (1998). *Psicología educativa: conexiones con la sala de clases*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica.

Nation, M., Collins, L., Nixon, C., Bess, K., Rogers, S., Williams, N., y Juarez, P. (2010). A community-based participatory approach to youth development and school climate change: the alignment enhanced services project. *Progress in Community Health Partnerships: Research, Education, and Action*, 4 (3).

Organización de las Naciones Unidas. (2005). *Objetivos de Desarrollo del Milenio: una mirada desde América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Organización de las Naciones Unidas.

Ortiz, I. (2009). ¿Es relevante la Educación Media Técnico- Profesional? *Persona y Sociedad*, 23 (3).

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2004) *Desarrollo Humano en Chile: El poder: ¿para qué y para quién?* Santiago de Chile: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

_____ (1998). *Desarrollo Humano en Chile: Las paradojas de la Modernización*. Santiago de Chile: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Puig, J., y Martínez, M. (1989). *Educación y Democracia*. Barcelona: Laertes.

Ranis, G., y Stewart, F. (2012). Success and Failure in Human Development, 1970-2007. *Journal of Human Development and Capabilities*, 13(2).

Riquelme, V., y Valenzuela, M. (2005). *Chile Solidario y los desafíos de la igualdad*. Santiago de Chile: OIT. Recuperado de http://www.oitchile.cl/pub_deploy.php?cat=igu

Ruiz, C., y Vergara, M. (2005). *Proyecto Hemisférico: elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar: Sistematización de la política chilena: Programa Liceo Para Todos y su línea Planes de Acción. Informe Final*. Recuperado de <http://w3app.mineduc.cl/mineduc/ded/documentos/Proyecto%20Prevencion%20Fracaso%20Escolar.pdf>

Sen, A. (1999). *Nuevo Examen de la Desigualdad*. Barcelona: Alianza.

Shaffer, D. (2000). *Psicología del desarrollo: de la infancia a la adolescencia*. México: Thomson.

Steinberg, L. (2005). *Adolescence*. Boston: McGraw- Hill.

Trilla, J., y Novella, A. (2001). Educación y Participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26 (1).

Úcar, X. (Coord.) (2009). *Enfoques y experiencias internacionales de acción comunitaria: en España, Israel, Finlandia, Estados Unidos de América y Brasil*. Barcelona: Graó.

Vieytes, R. (2004). *Metodología de la Investigación en organizaciones, mercado y sociedad*. Buenos Aires: Editorial de las Ciencias.