

Educación Media Técnico- Profesional: una aproximación cualitativa desde sus egresados

Vocational-Technical Higher Education: a qualitative approach from its graduates

José Daniel Manzano Pavez

Núcleo de Investigación y Acción en Juventudes,
Universidad de Chile

RESUMEN

La sociedad exige a las personas cumplir ciertos hitos para que puedan insertarse política y productivamente en ella; uno de estos es finalizar la educación obligatoria, el que responde a un requerimiento clave para aportar económicamente al desarrollo postindustrial. El presente artículo tiene por objetivo reflexionar en torno a la experiencia educativa en la Educación Media Técnico-Profesional (EMTP), a través del testimonio de personas jóvenes egresadas de esta modalidad educativa. Por medio de una metodología cualitativa, con la aplicación de entrevistas semiestructuradas, se rescataron diez relatos diferentes de hombres y mujeres, quienes enunciaron sus trayectorias sociales, educativas y laborales hasta la actualidad. Fue posible identificar distintas experiencias en torno a la institución escuela y a la formación técnica recibida, junto con contrastar el campo laboral a

Contacto:
jose.manzano@ug.uchile.cl

partir de los conocimientos adquiridos, los que permiten reflexionar, de forma exploratoria, sobre la cultura escolar.

Palabras clave: trayectoria social, juventudes, educación secundaria, cultura escolar

ABSTRACT

Society demands to people that certain milestones be met to be able to insert itself politically and productively in it. Finishing mandatory education responds to a key requirement to contribute economically to post-industrial development. This article aims to review the educational experience in Vocational-Technical Higher Education, through the testimony of young people who graduated from this educational modality. Using a qualitative approach, with the application of semi-structured interviews, ten different stories of men and women were recorded, telling their social, educational, and occupational trajectories to date. Different experiences were identified about the school institution and the technical background received, contrasting the job market based on the knowledge acquired allowing us to reflect, in an exploratory way, on the school culture.

Keywords: social trajectory, youths, higher education, school culture

1. INTRODUCCIÓN

La educación técnica a nivel secundario en Chile, oficialmente reconocida como Educación Media Técnico-Profesional (EMTP)¹, lleva muchas décadas desde su implementación, siendo a mediados del siglo XIX cuando se regulariza a través de la educación técnica superior o terciaria, con la fundación de la Escuela de Artes y Oficios (actual Universidad de Santiago de Chile). Desde sus inicios, el currículum de esta modalidad ha buscado formar y certificar a mano de obra capacitada en diferentes áreas de interés productivo, como la industria automotriz, la construcción y muchos otros servicios, como

1 Decreto 453/2013 [Ministerio de Educación]. Bases curriculares para formación diferenciada Técnico-Profesional. Disponible en <http://bcn.cl/2reqk>

los de alimentación, turismo, administración y la atención primaria en salud, por mencionar algunos.

En la actualidad, cerca de un tercio de la matrícula de la Educación Media en el país corresponde a la EMTP (Ministerio de Educación, 2019a), situación que se ha mantenido durante las últimas tres décadas (Cáceres y Bobenrieth, 1993; Larrañaga et al., 2013). Sin embargo, algunos estudios señalan que un 14% de los estudiantes TP no termina la Educación Media, duplicándose la situación en establecimientos públicos (Larrañaga et al., 2013).

En los últimos 15 años, variadas aproximaciones desde las ciencias sociales, educativas y económicas han dado cuenta de las falencias y desafíos que presenta esta modalidad, en el escenario de un sistema sociocultural que la ha marginado históricamente, colocándola en una posición inferior y de desprestigio frente a la modalidad Científico-Humanista (Sepúlveda et al., 2020), la que tiene por fin el acceso al sistema universitario y el desarrollo académico de sus estudiantes. Entre los hallazgos que explican esta situación se encuentran el escaso seguimiento postegreso y la ausencia de articulación entre la EMTP y la Educación Superior (Sepúlveda et al., 2009; Sevilla, 2014; Sevilla et al., 2014); la inexistente carrera de docencia en Enseñanza Técnica, lo que conlleva tener profesores técnicos sin entrenamiento pedagógico (Larrañaga et al., 2013; Revista Docencia, 2007); falta de información respecto de empleabilidad de las especialidades (Bucarey y Urzúa, 2013; Sevilla y Sepúlveda, 2016); prevalencia de un currículum que no se adapta a las realidades locales (Sepúlveda y Valdebenito, 2014), entre otros.

El año anterior al comienzo de la crisis sociosanitaria por la pandemia de Covid-19, se inició la campaña #EligeSerTP (Ministerio de Educación, 2019b), que buscaba visibilizar una realidad positiva al elegir una formación técnico-profesional, tanto en la Educación Media como en la Superior, ofreciendo alta empleabilidad, aprendizaje activo, programas de estudio más cortos que una Universidad y de menores aranceles. También buscaba consolidar y promover la continuidad entre la EMTP y la Educación Superior Técnico-Profesional (ESTP),

a pesar de que los intentos provienen, generalmente, de convenios particulares entre dichas instituciones con los municipios o colegios.

El presente artículo² indaga sobre los razonamientos que circulan respecto de la institución escuela por parte de personas jóvenes egresadas de la EMTP y que, a través de su experiencia en ella, reflexionan también sobre la formación recibida y la práctica profesional desarrollada.

Desde una aproximación cualitativa se busca conocer los significados y significaciones que cada joven le entrega a su paso por la EMTP, con el propósito de aportar en la indagación exploratoria orientada a la comprensión de la cultura escolar presente en sus relatos.

1.1. Trayectorias sociales y posicionamientos estructurales

El uso de la trayectoria social para estudiar los fenómenos sociales surgió desde el paradigma psicosocial del *curso de vida*, con el que Glen Elder (1994, 1998) quiso explicar el cambio social a través de las distintas trayectorias que cursaron niños, niñas y adolescentes que vivieron la Gran Depresión económica en los Estados Unidos, en el siglo XX. En general, este paradigma da cuenta de cómo las vidas se organizan social y temporalmente desde su biología e historia, destacando que existe un patrón social que afecta la manera en que pensamos, sentimos y actuamos (Elder, 1998, p. 9). El autor identifica dos momentos clave en el curso de la vida de un individuo: por un lado, los procesos o experiencias de transición, en los que existe un cambio en la disposición social de la persona; Bourdieu (1988) se refiere a estos como posicionamientos estructurales; y, por otra parte, las trayectorias sociales que, desde una experiencia de transición,

2 Artículo elaborado a partir de la memoria para optar al título de antropólogo social: “Entre un *as bajo la manga* y el piso necesario. Análisis de trayectorias educativo-laborales de jóvenes egresados de la Educación Media Técnico-Profesional”, Departamento de Antropología, Universidad de Chile (2021).

inician y van adquiriendo forma y significado por medio de los condicionantes familiares, educativos y laborales, principalmente.

Se puede complementar la definición de trayectoria social con la observación que señala el sociólogo Aaron Pallas (2003): “los antecedentes sociales influyen en las transiciones educativas y ocupacionales, tanto por estructurar las elecciones que los individuos hacen, como por formar las estructuras en que los individuos pueden elegir” (p. 168); es decir, el estudio de las trayectorias sociales debe estar provisto de un equilibrio teórico y práctico, pues el extremo voluntarismo personal y la total dependencia del sistema social son incapaces de explicar todo por sí mismos. En esta línea, Sepúlveda (2010) destaca que las trayectorias sociales se encuentran en una tensión epistemológica entre la agencia individual y los condicionantes estructurales, pues “el capital cultural y social disponible se transforma en un elemento crítico que define los límites y posibilidades (...), distinguiendo las diferentes experiencias individuales de acuerdo a la condición de clase social” (p. 42); esto daría mayor valor a estudiar las trayectorias sociales en cuanto posibilidades explicativas sobre el cambio social a través de las vivencias de los sujetos en un periodo delimitado de tiempo.

Una trayectoria social no es una categoría absoluta de análisis porque, más allá de la cantidad de hitos o transiciones que contenga, lo relevante es la forma en que sus propios protagonistas narran y significan sus acontecimientos, y aún más, la posición en que se ubican para enunciar su relato. Dávila y Ghiardo (2012) destacan que los sujetos son actores a medida que pueden generar una reflexión sobre las posiciones y roles que ocupan en la estructura social; por otra parte, la relevancia de este enfoque analítico también apunta a cuestionar y desentramar la complejidad de la segmentación social, otorgando aportes para la evaluación y reformulación de políticas públicas (Dávila y Ghiardo, 2018; Sepúlveda, 2010).

La manera en que los sujetos se van ubicando en los hitos y acontecimientos que les van sucediendo va modelando y diferenciando un posicionamiento estructural (Bourdieu, 1988), que resiste dimensiones institucionales (familia, escuela, Estado), subjetivo-

agenciales (valoraciones, creencias, construcciones sobre el ser joven, decisiones, estrategias) y materiales (condiciones socioeconómicas, materiales, territoriales, capitales económicos y culturales), las cuales son interdependientes unas de otras, pero se cruzan para comprender la diversidad de trayectorias sociales.

1.2. Método

Esta investigación apostó a una metodología de carácter exclusivamente cualitativa, por la posibilidad de acercarse discursiva y subjetivamente a las realidades de los sujetos (Canales, 2006). Este enfoque se ha utilizado en diferentes investigaciones en el campo de las trayectorias educativas y laborales de juventudes contemporánea (Corica y Otero, 2018; Sepúlveda, 2016; Sepúlveda y Valdebenito, 2019), por lo que resulta apropiado para aproximarse nuevamente a este fenómeno.

Con el fin de encontrar un sentido amplio al contexto y al objetivo propuesto, se priorizó una muestra del tipo no probabilístico, buscando un equilibrio entre dos variables que estructuraron la selección de los casos (Vivanco, 2006): por un lado, el *sexo*, para lo cual se consideró tener igual cantidad de jóvenes mujeres y hombres; y por otro, el *establecimiento de egreso*, tanto liceos públicos como colegios particulares subvencionados. La relevancia que han tenido el género y la clase en estudios similares radica en que permiten comprender con mayor profundidad las trayectorias educativo-laborales registradas (Bellei et al., 2016; Sevilla et al., 2019). Se logra constituir una muestra variada, orientada a “mostrar distintas perspectivas y representar la complejidad del fenómeno estudiado” (Hernández et al., 2014, p. 387). La muestra final queda detallada en la siguiente tabla:

Tabla 1
Caracterización de la muestra

n.º	Sexo	Edad	Establecimiento de egreso	Especialidad EMTP	Código
1	Mujer	22	Particular Subvencionado	Contabilidad	Mujer, 22 años, Contabilidad
2	Mujer	24	Particular Subvencionado	Diseño Gráfico	Mujer, 24 años, Diseño Gráfico
3	Mujer	21	Municipal	Gastronomía	Mujer, 21 años, Gastronomía
4	Mujer	23	Particular Subvencionado	Gastronomía	Mujer, 23 años, Gastronomía
5	Mujer	24	Municipal	Administración	Mujer, 24 años, Administración
6	Hombre	22	Municipal	Gastronomía	Hombre, 22 años, Gastronomía
7	Hombre	25	Municipal	Administración	Hombre, 25 años, Administración
8	Hombre	21	Particular Subvencionado	Contabilidad	Hombre, 21 años, Contabilidad
9	Hombre	20	Particular Subvencionado	Edificación	Hombre, 20 años, Edificación
10	Hombre	20	Municipal	Gastronomía	Hombre, 20 años, Gastronomía

Fuente: Elaboración propia

Además de las variables mencionadas, la muestra también quedó definida en torno a las siguientes decisiones prácticas: (1) que las personas jóvenes participantes hubieran egresado por lo menos hace un año de la EMTP; la dificultad de trabajar con las cohortes más recientes (2018 y 2019, para el momento del desarrollo del trabajo de campo) se explicó en cuanto a que sus experiencias, desde un supuesto, no iban a estar dotadas de la lejanía temporal respecto de la EMTP que se buscaba en la investigación. (2) Respecto de la ubicación del establecimiento de egreso, quedó delimitado hacia áreas urbanas. La matrícula en liceos y colegios técnico-profesionales urbanos es bastante superior a la de zonas rurales, un 93,9% frente a un 6,1%, respectivamente (Ministerio de Educación, 2019c, p. 92), lo que suponía una mayor posibilidad de encontrar estudiantes que egresaron de establecimientos urbanos. (3) En tercer lugar, la obtención del título de *Técnico en Nivel Medio*³ no fue requisito para

3 La EMTP otorga el título de *Técnico en Nivel Medio* en alguna de las 35 especialidades

participar en la investigación, pues los objetivos iniciales del estudio no apuntaban a cuestionar o comparar las experiencias de personas tituladas frente a las de aquellas que no lo eran en el transcurso de sus trayectorias.

Desde el enfoque propuesto, se recurrió a la técnica de entrevista semiestructurada o *episódica*, en el sentido de que su objetivo es caracterizar nítidamente uno o varios sucesos concretos de la vida del entrevistado (Baeza et al., 2014; Gaínza, 2006; Flick, 2007). Las entrevistas se llevaron a cabo entre los meses de septiembre y diciembre de 2019 y marzo del 2020, en distintos espacios, tanto públicos como en los hogares de los participantes. Hubo una entrevista que, por motivos de la crisis sanitaria, se tuvo que realizar de manera remota. La duración de las entrevistas fue entre 45 y 60 minutos. Todas las entrevistas se aplicaron solo una vez obtenida la previa autorización de quienes participaron, a partir de la firma voluntaria de un consentimiento informado.

Con los diferentes textos generados a partir de las transcripciones de las entrevistas, se decidió optar por un análisis de contenido, leyendo fragmento por fragmento, definiendo el contenido y las categorías emergentes (Escalante, 2009). Este ejercicio metodológico se llevó a cabo utilizando el *software* de análisis cualitativo ATLAS.ti, codificando un total de 436 citas a través de 52 códigos diferentes.

a las que pueden optar quienes estudian, agrupadas en 15 sectores económicos como Alimentación, Construcción, Electricidad, Marítimo, Salud y Educación, Hotelería y Turismo, entre otros. Para obtener su título, los estudiantes deben cumplir con una práctica profesional que pueden desarrollar durante los tres primeros años después de su egreso, por lo que la titulación no es requisito para egresar de la Educación Media, es decir, pueden existir egresados de la EMTP que no tengan título. Previo a la crisis sanitaria, la práctica profesional tenía una duración mínima de 450 horas cronológicas y un máximo de 720. Para los años 2020 y 2021 se considera una duración mínima de 180 horas. Decreto Exento 2516/2007-2020 [Ministerio de Educación]. Disponible en <http://bcn.cl/2i317>

2. PRINCIPALES HALLAZGOS Y ANÁLISIS

Como un dispositivo de tránsito, o liminal, la EMTP genera un efecto en los itinerarios educativos, laborales y sociales de sus estudiantes; el proceso de transición está orientado a una individualización de los sujetos, poniendo en relieve prácticas y discursos de ajuste, resistencia, adhesión y escape a las tensiones institucionales y generacionales, expresando una configuración de diversos proyectos de trayectorias (Corica y Otero, 2018). El eventual egreso de la Educación Media es un espacio, o más bien dicho, *momento de paso*, en el que las expectativas (disposiciones externas) y aspiraciones (disposiciones internas) toman lugar, hasta construir un posicionamiento final (Canales et al., 2016; Duarte-Quapper et al., 2017).

2.1. La institución escuela de la EMTP

Los juicios que emiten las personas jóvenes se fundan, entre otros elementos, en las expectativas que tenían sus colegios o liceos sobre ellos como estudiantes. El modo de pensar institucional hace comprender una retórica acerca de las posibles, y restringidas, trayectorias que se pretendía que sus estudiantes fueran siguiendo. El marco de expectativas institucional constaba, principalmente, de un desarrollo unidireccional orientado a que cursaran alguna carrera en la ESTP, en el mejor de los casos la misma especialización que se cursó en la EMTP. Como consecuencia de esta expectativa se encuentra la poca o nula prioridad en preparar a las y los estudiantes para las pruebas de admisión a la Educación Superior, instrumentos que apuntan específicamente al acceso a las universidades.

A partir de la lectura de los relatos se pueden identificar comentarios negativos y desalentadores por parte de docentes y directivos hacia los mismos estudiantes, en los que se destaca transversalmente la desesperanza respecto del acceso a la Educación Superior Universitaria, estigmatizando a la ESTP e indicando que será la única vía a la que podrán optar:

Teníamos el orientador o el director; de repente se tiraban comentarios como: no sé poh, una vez les pedimos que nos trajeran universidades, porque nos llevaban CFT [Centros de Formación Técnica], Institutos [Profesionales] y Fuerzas Armadas, como pa' lo que podíamos hacer después, ¿cachái? Y una vez les pedimos universidades y nos dijeron “*pero si ustedes son mano de obra*”, o sea, por qué les vamos a traer algo en donde ustedes no van a llegar. (Mujer, 24 años, Administración)

Una de las profesoras dijo, como onda, no sé poh: “si quieren estudiar Gastronomía y salen con lo que tienen acá, se van a cagar de hambre, tienen que seguir estudiando, de preferencia en el Culinary”, porque nos iban a tomar más en serio que si salíamos del DUOC, del INACAP, de cualquiera de esas partes. (Hombre, 22 años, Gastronomía)

Creo que ningún profe tuvo como..., es que igual es difícil, tuvo como la esperanza de que alguien entrara de por sí por PSU a la universidad. [...] Creo que hubo compañeros míos que entraron a la Cato de Temuco por PACE⁴ y creo que solo hay una hoy en día que sigue estudiando. (Mujer, 21 años, Gastronomía)

Respecto de la desvalorización de la formación técnica, es posible identificar una tendencia a la sobrevaloración de la vía universitaria y académica, la que responde a un imaginario social históricamente difundido, hasta el punto de que docentes, directivos y algunas de las personas entrevistadas lo enfatizan: “siempre quise entrar a una [universidad] a estudiar, nunca estuvo en mis planes un CFT o un Instituto Profesional, nunca fue una opción, ni siquiera la opción zeta fue” (Hombre, 21 años, Contabilidad). Se concibe a la universidad como un espacio exclusivo para quienes tengan competencias

4 Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior. Actualmente es implementado por 29 universidades públicas y privadas que realizan actividades de preparación en 3° y 4° Medio, y de acompañamiento en el primer año de Educación Superior. El objetivo del PACE es promover la equidad de estudiantes destacados de la Educación Media que provienen de contextos vulnerables. <https://pace.mineduc.cl/>

particulares, que se definen en torno al rendimiento académico, en el que la formación técnica no tiene lugar.

Más allá de esta dualidad, persiste la idea de que la EMTP corresponde a una serie de peldaños que van en ascenso hacia la formación universitaria, siendo el eventual paso por la ESTP un requisito o una fórmula mucho más realista para posteriormente llegar a matricularse en una universidad.

La directora del colegio hizo charlas con todos los estudiantes de los colegios técnico-profesionales de 4° Medio y ella incentivaba a que los alumnos se fueran a los Institutos Profesionales a ser técnicos, decía: “yo no recomiendo a que vayan, a que se tiren de una a lo que es la universidad, porque no se van a adaptar”. (Hombre, 21 años, Contabilidad)

Aun así, la situación de quienes egresan de la EMTP y acceden y permanecen en la Educación Superior es un tema pendiente del que ni las políticas públicas, colegios o Servicios Locales de Educación se han hecho totalmente cargo, pues ya mencionaban Larrañaga et al. (2014) que, al cabo del primer año, más de un 30% de los egresados de EMTP deserta. La escasa articulación entre la EMTP y la ESTP puede explicar lo sucedido, con una ausencia de procesos de convalidación curricular y soporte pedagógico en la EMTP (Sevilla et al., 2014). En ese ámbito, la desvalorización sobre esta modalidad educativa se comprende y materializa desde la ausencia de un sistema de acompañamiento vocacional o programas internos en los que los y las estudiantes puedan resolver dudas sobre su futuro: “Yo tenía trece carreras pa’ elegir; dentro de esas trece nunca hubo una buena, o sea, como que no nos orientaron bien a saber lo que quería cada alumno; sino que fue como ‘elige lo que te gusta y estudiái’” (Mujer, 23 años, Gastronomía).

Experiencias positivas vinculadas con la institución educativa son escasas y muy particulares de cada caso, como, por ejemplo, la posibilidad de participar en el Centro de Alumnos y desarrollar proyectos sociales (Mujer, 21 años, Gastronomía), y el apoyo en la

vivencia del proceso de embarazo en 2° Medio (Mujer, 24 años, Gráfica). No obstante, se puede destacar que en algunos casos se reconoce la importancia de docentes específicos en el transcurso de la EMTP, quienes aparecen como actores clave en el tránsito de los estudiantes hacia el egreso y en la motivación para que prosigan estudios superiores:

De hecho, yo entré a estudiar porque mi profe jefe de 3° y 4° Medio como que me decía “usted tiene que estudiar, usted tiene que estudiar”, y a todos nos decía “chiquillos, estudien, porque esto sí les va a servir para una trayectoria laboral, de cierta forma, semiestable; pero la idea es que estudien, que sepan, que viajen, que sé yo”. (Mujer, 24 años, Administración)

Por ejemplo, hay un profe que me hizo clases en 1° y 2° [Medio], fue superbuen profe hasta 3° Medio; yo necesitaba alguna ayuda, algo, siempre estaba ahí, un superapoyo, nada que decir, tú necesitái ayuda, conversar con alguien, ellos siempre están ahí. (Mujer, 23 años, Gastronomía)

La relación con la institución escuela está solapada cuando se refieren a los directivos, pues en sus relatos se evidencia que el vínculo con estos es distinto al que tienen con sus docentes; con estos se encuentran más cercanos en su cotidianidad escolar, de modo que los docentes se posicionan como agentes próximos a sus aspiraciones futuras, tanto como detractores o posibilitadores, constatándose, en ese sentido, diversas experiencias con el cuerpo docente. Respecto de los directivos, no se encuentran tantas menciones, quizás por esta misma relación distante; aun así, las referencias que exponen son significativamente relevantes, pues se posicionan como la *institucionalidad* práctica y sustentadora del discurso escolar.

2.2. Formación recibida y práctica profesional

Las personas jóvenes indican, en su mayoría, que la formación en la EMTP les entrega una base y herramientas mínimas para cumplir

con los requerimientos laborales en sus respectivas especialidades, cuestión que comprueban en sus primeras experiencias de trabajo, como la práctica profesional. No existe una vinculación directa entre el currículum de la EMTP y los conocimientos que comienzan a adquirir en la Educación Superior. Es posible dar cuenta que el currículum de la EMTP queda desactualizado en torno a las herramientas tecnológicas y formas de hacer vigentes en cada especialidad técnica:

Qué pasaba con el colegio técnico: es subvencionado, tiene pocos recursos, que no tiene estos *softwares*, entonces, ¿cómo lo practican con los niños? es con estos métodos antiguos. Pero ¿qué pasa?, que, al llegar al momento de poner a un chiquillo en una oficina, el niño queda helado porque no sabe ocupar un *software*, no sabe ocupar, por ejemplo, ocupar un Excel, ocuparlo a un nivel más avanzado. (Mujer, 22 años, Contabilidad)

Obviamente, (...) que cuando te metís en un técnico-profesional te sacan hasta Educación Física, o sea, tenís menos horas de Inglés, de Lenguaje, incluso de Historia, ¿cachái? Entonces, nosotros teníamos otros ramos de la especialidad, en fin, no te servían como de forma académica, no te servían pa' entrar a la universidad. (Mujer, 24 años, Administración)

Adicionalmente, las personas egresadas, en su gran mayoría, también revelan que hay una ausencia de formación laboral focalizada, pues solo en el relato de Mujer, 22 años, Contabilidad se indica que recibió asignaturas que la prepararon exclusivamente para el desarrollo de habilidades blandas y herramientas laborales, como la presentación formal ante una entrevista de trabajo o la redacción de un *currículum vitae*. Dicha formación, al no presentarse como focalizada en el resto de los casos, fue transversal a todas las asignaturas de la especialidad. Con énfasis distintos, las personas participantes pudieron adquirir herramientas que les sirven en la actualidad:

Como que transversalmente se trabajaba en temas, no sé poh, el currículum, a mí me enseñaron a hacer currículum. Recuerdo que en

clases de portugués a mí me enseñaron a cómo hacer RCP, Heimlich.
(Mujer, 21 años, Gastronomía)

Sí, todo el rato, para ver el tema de los impuestos, de saber, no sé poh, desde cosas que uno compra, el IVA, qué significa el IVA o, no sé poh, liquidaciones de sueldo, qué significa cada cosa, nadie te mete el dedo en la boca, por así decirlo, con esas cosas. Saber como esas cosas más técnicas. (Hombre, 25 años, Administración)

Aun así, existen hitos generales al interior de todas las trayectorias analizadas que tienen que ver principalmente con el ámbito educativo y laboral, destacándose ciertas potencialidades que la modalidad TP presenta a sus estudiantes como *herramientas* para adherirse al mundo laboral:

Yo creo que varios de los que entramos, ponte tú, a los Técnicos, era básicamente porque queríamos tener un respaldo, en caso que no pudiéramos estudiar; teníamos un respaldo laboral, un currículum, ¿cachái? (Mujer, 24 años, Administración)

Como yo sé igual que en caso de que no lograra, no sé poh, entrar a la Educación Superior, tenía que trabajar, entonces el método era como hacer una carrera, ahí bajo la manga. (Hombre, 25 años, Administración)

El acceso temprano a un sistema económico y productivo determinado es una de las razones principales de las personas participantes, o de sus padres, que en su momento explican la elección de la EMTP para terminar su Educación Media. Junto con una temprana estabilidad laboral, el título obtenido se observa como un complemento útil:

Tengo solo actualmente el título Técnico TP, y gano más lucas que amigos que tienen ya el título Técnico Superior. Gano más lucas que ellos y tengo más experiencia, y estoy, de repente, mejor que ellos mismos. (Hombre, 21 años, Contabilidad)

Es que, de por sí, el que me llamen a trabajar yo creo que va mucho por el que salí y tengo un título Técnico, o sea, yo tengo un título Técnico en Gastronomía, pero si quiero trabajar en cualquier cosa, como garzón o en un resto-bar, igual me llaman. Y sí, creo que eso me dio un *plus*. (Mujer, 21 años, Gastronomía)

Ya como teniendo el título, o sea, ya teniendo dos títulos, porque tengo el de Contadora de Nivel Medio y Contadora General, se me han facilitado mucho las puertas de trabajar. (Mujer, 22 años, Contabilidad)

No hice la práctica simplemente, no tengo ese título, tengo el conocimiento, pero no ese título. La verdad es que fui a lugares con personas con las que ya había trabajado; en el restorán donde fui a pedir trabajo ya sabían cómo yo trabajaba, así que me permitieron ingresar en ese restorán. (Hombre, 20 años, Gastronomía)

Para obtener el título, es necesario culminar una práctica profesional; en el caso de esta muestra, solamente dos varones no concluyeron este proceso, por motivos circunstanciales. Entre quienes finalizaron la práctica profesional, son variadas las percepciones que obtuvieron de dicha etapa, la que les hizo reflexionar sobre la formación que recibieron en los últimos años de Educación Media.

Son tres los relatos en los que se destaca cómo las herramientas y habilidades vinculadas a la especialidad fueron exitosamente aplicadas, factores a los que se sumaron un grato ambiente laboral y una buena recepción por parte de sus empleadores: “La práctica la hice en una pastelería y no, súper bien, un siete, de hecho, fui evaluada muy, muy bien” (Mujer, 21 años, Gastronomía).

Creo que mi base fue buena porque, de hecho, cuando hice mi práctica de Técnico, fue buena, me dijeron que sabía hartó, a pesar de que yo decía que no tanto porque no conocía bien el ámbito, como recién estaba llegando; pero sí sabía hartó. (Hombre, 20 años, Edificación)

Sin embargo, se destacan experiencias en las que los conocimientos adquiridos fueron escasamente utilizados, hasta el punto de que la

práctica profesional no tenía ninguna relación con la especialidad que se cursó. De la misma forma, el ambiente laboral, para muchos, y principalmente para dos mujeres, fue un factor importante para calificar ese proceso como una mala experiencia, como en el siguiente relato:

En mi caso, yo no hice nada de contabilidad, hice pura pega administrativa, y para mí fue muy decepcionante ¿ya?, todo lo que supuestamente yo tenía que haber aplicado, no lo aplicaba porque el ambiente laboral era horrible, era muy pésimo, había un trato pésimo a los trabajadores, y entonces no fue una gran experiencia en ese sentido. (Mujer, 22 años, Contabilidad)

Las diferentes trayectorias se conectan entre sí al evidenciar las dimensiones de análisis propuestas para este artículo; material, institucional y subjetivo-agencial, de las que se desprenden estrategias calculadas basadas en evaluaciones, valoraciones y juicios. Por medio de este ejercicio, cada joven individualiza su propio tránsito social.

Si bien las experiencias relatadas están permeadas por subjetividades y acontecimientos particulares, tales como problemas de salud, episodios de acoso escolar y quiebres al interior de las familias, es posible, y necesario para su comprensión general, entender las trayectorias y juicios de cada participante dialogando entre sí desde las referencias generales a la cultura escolar, como los docentes, los reglamentos, los límites y procesos.

3. REFLEXIONES FINALES: HACIA UNA EXPLORACIÓN DE LA CULTURA ESCOLAR

Las experiencias se van ensamblando para la elaboración de los proyectos personales de cada joven, contribuyendo a su desarrollo y trascendiendo diferentes ámbitos de sus vidas, principalmente los que tienen que ver con su situación socioeconómica y las condiciones de subsistencia a largo plazo. El giro posmoderno de la década de los

80 desestructuró las clásicas maneras de concebir el curso de la vida, desvinculando los proyectos biográficos de las trayectorias laborales, pues obedecían a culturas del trabajo muy estáticas y complejas que regulaban la forma de comprender la política, la economía y la vida cotidiana.

El *salir del cuarto* se ha constituido, tanto por influencia de los medios de comunicación, los deseos de las familias y por la misma competitividad individual que genera el sistema neoliberal, como un momento crucial para la población joven (Canales et al., 2016). El transcurso de más de 10 años de educación obligatoria hace suponer la adhesión a un *habitus* que se instituye como normalizador de las conductas de los sujetos frente a diferentes situaciones. La cultura escolar se construye a partir de una retórica institucional que busca regular los comportamientos sociales de sus educandos.

En la experiencia de los estudiantes, completar el ciclo de la EMTP nos permite destacar dos tipos de experiencias relevantes sobre la cultura escolar, claramente desde la indagación exploratoria desarrollada en esta investigación. En un primer lugar, se puede comentar la *experiencia educativa o pedagógica*, entendiéndola como los conocimientos adquiridos en el proceso de aprendizaje, es decir, todo lo que se enuncia desde el currículum explícito. En segundo lugar, se encuentra la *experiencia escolar*, la que incluye a la anterior, pero otorgándole un contexto que se vincula con los Proyectos Educativos Institucionales, la disposición de los docentes y directivos, así como los condicionantes materiales de la escuela y los capitales económicos y sociales de cada familia y estudiante.

Las vivencias comentadas en este artículo permiten adentrarse, desde un conocimiento parcial y que surge desde la subjetividad de las personas participantes en esta investigación, en la cultura escolar de la EMTP, modalidad educativa que no deja de lado las brechas socioculturales de su carácter formativo, el que se sostiene desde el discurso adulto en la escuela, personificado en directivos y docentes, así como en un ámbito que no hemos desarrollado aquí, como son las propias familias de las y los estudiantes. Como dispositivo de tránsito

y precursor de distintas trayectorias sociales, educativas y laborales, en la EMTP se destaca una lógica que apunta al desarrollo personal de los estudiantes desde la promoción al ingreso temprano del mundo laboral, y la aparente consecución de su independencia económica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baeza, J., Flores, L. y Sandoval, M. (2014). *Construcción y deconstrucción de la confianza en jóvenes chilenos*. Ediciones UCSH.
- Bellei, C., Canales, M., Orellana, V. y Contreras, M. (2016). Elección de escuela en sectores populares: Estado, mercado e integración social. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (31), 91-110. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2016.n31-06>
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bucarey, A. y Urzúa, S. (2013). El retorno económico de la Educación Media Técnico-Profesional en Chile. *Estudios Públicos*, (129), 1-48. https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20160304/20160304100210/rev129_ABucarey-SUrzua.pdf
- Cáceres, C. y Bobenrieth, E. (1993). Determinantes del salario de los egresados de la Enseñanza Media Técnico-Profesional en Chile. *Cuadernos de Economía*, 89(30), 111-129. <https://www.jstor.org/stable/41951234>
- Canales, M. (2006). Presentación. En *Metodologías de investigación social: introducción a los oficios* (pp. 11-30). LOM Ediciones.
- Canales, M., Opazo, A. y Camps, J. P. (2016). “Salir del cuarto”. Expectativas juveniles en el Chile de hoy. *Última Década*, 24(44), 73-108. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362016000100004>

- Corica, A. y Otero, A. (2018). Transiciones juveniles: un análisis sobre el vínculo educación y trabajo de jóvenes egresados de la educación obligatoria argentina. *Última Década*, 26(48), 133-168. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362018000100133>
- Dávila, Ó. y Ghiardo, F. (2012). Transiciones a la vida adulta: generaciones y cambio social en Chile. *Última Década*, 20(37), 69-83. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000200004>
- Dávila, Ó. y Ghiardo, F. (2018). Trayectorias sociales como enfoque para analizar juventudes. *Última Década*, 26(50), 23-39. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362018000300023>
- Duarte-Quapper, K., Aníñir-Manríquez, D. y Garcés-Sotomayor, A. (2017). De encuentros y desencuentros entre jóvenes y personas adultas a propósito de salir de la enseñanza secundaria en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 373-388. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1512307032016>
- Elder, G. (1994). Time, human agency, and social change: perspectives on the life course. *Social Psychology Quarterly*, 57(1), 4-15. <https://doi.org/10.2307/2786971>
- Elder, G. (1998). The life course as developmental theory. *Child Development*, 69(1), 1-12. <https://doi.org/10.2307/1132065>
- Escalante, G. (2009). Perspectivas en el análisis cualitativo. *Theoria*, 18(2), 55-67. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29917006005>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Gáinza, A. (2006). La entrevista en profundidad individual. En M. Canales (Ed.), *Metodología de investigación social: introducción a los oficios* (pp. 219-263). LOM Ediciones.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Education.

- Larrañaga, G., Cabezas, G. y Dussailant, F. (2013). *Informe completo del estudio de la Educación Técnico Profesional*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo-Chile. https://www.undp.org/content/dam/chile/docs/pobreza/undp_cl_pobreza_etc_2013.pdf
- Larrañaga, G., Cabezas, G. y Dussailant, F. (2014). Trayectorias educacionales e inserción laboral en la Enseñanza Media Técnico Profesional. *Estudios Públicos*, (134), 7-58. https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20160304/20160304100655/rev134_OLarranaga-GCabezas-FDussailant.pdf
- Ministerio de Educación. (2019a, 07 de noviembre). *Matrícula de alumnos*. Centro de Estudios Mineduc. <http://junarsemantics.s3.amazonaws.com/mineduc/BigData/Visualizaciones/VZ1/dist/index.html>
- Ministerio de Educación. (2019b, 13 de diciembre). *Mineduc lanza campaña #EligeSerTP para que jóvenes se informen y opten por la educación Técnico-Profesional*. <https://educacionsuperior.mineduc.cl/2019/12/13/mineduc-lanza-campanaeligesertp-para-que-jovenes-se-informen-y-opten-por-la-educacion-tecnico-profesional/>
- Ministerio de Educación. (2019c). *Estadísticas de la educación 2018. Publicación 2019*. Centro de Estudios MINEDUC. <https://centroestudios.mineduc.cl/publicaciones-ce/publicaciones-estadisticas-2/>
- Pallas, A. (2003). Educational transitions, trajectories, and pathways. En J. Mortimer y M. Shanahan (Eds.), *Handbook of the Life Course* (pp. 165-184). Kluwer Academic Publishers.
- Revista Docencia. (2007). Un primer acercamiento a la relegada Enseñanza Media Técnico-Profesional. *Docencia*, (32), 34-43. https://www.revistadocencia.cl/web/images/ediciones/docencia_32.pdf

- Sepúlveda, L. (2010). Las trayectorias de vida y el análisis de curso de vida como fuentes de conocimiento y orientación de políticas públicas. *Revista Perspectivas*, 21, 27-53. <https://doi.org/10.29344/07171714.21.436>
- Sepúlveda, L. (2016). Trayectorias educativo-laborales de jóvenes estudiantes de Educación Técnica en Chile: ¿Tiene sentido un sistema de formación para el trabajo en la educación secundaria? *Revista Páginas de Educación*, 9(2), 49-84. <https://doi.org/10.22235/pe.v9i2.1297>
- Sepúlveda, L., Sevilla, M. P. y Valdebenito, M. J. (2020). Educación Media Técnico-Profesional: cien años de marginalidad en las políticas educativas. En A. Falabella y J. García-Huidobro (Eds.), *A 100 años de la Ley de Educación Primaria Obligatoria: la educación chilena en el pasado, presente y futuro* (pp. 217-234). Facultad de Educación UAH.
- 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*. Ministerio de Educación.
- Sepúlveda, L. y Valdebenito, M. J. (2014). Aspiraciones y proyectos de futuro de estudiantes de enseñanza técnico-profesional. ¿Es pertinente un sistema diferenciado en la enseñanza media? *Polis*, 13(38), 597-620. <http://dx.doi.org/10.32735/S0718-6568/2014-N38-1061>
- Sepúlveda, L. y Valdebenito, M. J. (2019). ¿Estudiar para trabajar? Transición educativa-laboral de los egresados de la Educación Técnico-Profesional en Chile. *Psicoperspectivas*, 18(3). <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue3-fulltext-1661>
- Sevilla, M. P. (2014). La educación técnica en Chile y Estados Unidos desde una perspectiva histórica y comparada. *Calidad en la Educación*, (40), 298-317. <https://doi.org/10.31619/caledu.n40.73>

- Sevilla, M. 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), 83-117. <https://doi.org/10.31619/caledu.n41.61>
- Sevilla, M. P. y Sepúlveda, L. (2016). S(elección) en liceos polivalentes. Análisis de los mecanismos de adscripción de estudiantes a la modalidad científico-humanista o técnico-profesional. *Estudios Política Educativa*, (3), 74-105. https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/REVISTA-EPE_N3.pdf
- Sevilla, M. P., Sepúlveda, L. y Valdebenito, M. J. (2019). Producción de diferencias de género en la educación media técnico-profesional. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana*, 56(1), 1-17. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.4>
- Vivanco, M. (2006). Diseño de muestras de investigación social. En M. Canales (Ed.), *Metodologías de investigación social: introducción a los oficios* (pp. 141-167). LOM Ediciones.

Fecha de recepción: 14 de septiembre de 2021

Fecha de aceptación: 13 de octubre de 2021

