



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Sociología

Expectativas educativas, laborales y familiares de estudiantes de educación media técnico profesional desde una perspectiva de género.

Tesis para optar al título profesional de Socióloga

Catalina Gutiérrez Ricci

Profesora guía: Andrea Greibe Kohn

Agradecimientos

Quiero agradecer a Andrea Greibe, por su orientación excepcional en términos académicos y sobre todo por permitirme disfrutar del proceso de investigación a través de acotaciones inspiradoras y desafiantes.

Agradezco profundamente el apoyo de Leandro Sepúlveda, miembro del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) de la Universidad Alberto Hurtado, por confiar en mi investigación, orientarla de forma dedicada y posibilitar mi trabajo de campo, a pesar de no tener ninguna obligación institucional en ello.

También, a Brenda Quiñe de la Corporación Municipal de Peñalolén por permitirme acceder a los establecimientos y, fundamentalmente, a las y los jóvenes que formaron parte de esta investigación, por compartir conmigo un poquito de sus vidas.

Finalmente, agradezco a mi familia, especialmente a mi mamá, por su apoyo incondicional y por impulsarme siempre a ser mejor persona y profesional. A Alfredo, por su alegría, empuje y amor. A mis amigas y amigos, por todos los momentos de felicidad compartidos mientras realizaba esta tesis, y por los que vendrán.

Contenido

Introducción	4
Antecedentes	7
I. La educación media técnico profesional en un contexto de masificación de la educación superior.....	7
a) El acceso masivo a la educación secundaria y superior: antecedentes para analizar el cambio en las expectativas	7
b) Educación Técnica Profesional: Cambios institucionales y elementos que justifican su tratamiento como objeto de estudio	10
c) Pertinencia de una formación secundaria enfocada en el trabajo: estudios sobre expectativas y trayectorias consumadas.....	15
d) Propuesta institucional de articulación de la educación técnica y la complejidad de las trayectorias de los segmentos populares	20
II. Reproducción de las desigualdades de género en la formación vocacional: lógicas de decisión e impacto en el futuro.....	26
a) Género y elección de especialidades técnico profesionales.....	26
b) Impacto de la elección de especialidad sobre las trayectorias laborales futuras.....	28
Marco Teórico	31
I. Desigualdad educativa	32
a) La teoría funcionalista norteamericana: Educación como agente de movilidad social	33
b) Enfoque de Capital Humano y su preponderancia en la política pública	36
c) La teoría credencialista.....	40
d) La teoría de las dos redes.....	40
e) La teoría de la reproducción cultural de Bourdieu y Passeron	42
II. Desigualdad de género.....	46
a) Escuela y reproducción: Interseccionalidad clase y género.....	46
b) Hacia una sociología feminista de la educación	48
c) Sesgos de género en el currículum educativo.....	50
d) Expectativas educativas de mujeres y hombres	52
III. Enfoque Teórico de la investigación	54
Problema de investigación	57
Marco Metodológico	63

Resultados	69
I. Reproducción, reinterpretación y habilitación de las condiciones pasadas y presentes	70
Subjetividades comunes.....	70
Subjetividades diferenciadas según género.....	92
II. Expectativas y diseño de trayectorias de futuro: los jóvenes como generación transicional.	103
Estudios superiores: entre el anhelo y la obligación.....	104
El trabajo complejo: fuente de retribuciones personales.....	116
Familia propia: espacio de movilidad intergeneracional definitivo	121
Conclusiones	132
Bibliografía.....	136
Anexos	143
Pauta de entrevista	143
Invitación a participar para apoderados	145
Consentimiento informado	146

Introducción

La presente investigación tiene el propósito de describir y comprender, desde una perspectiva de género, las expectativas educativas, laborales y familiares de estudiantes de cuarto medio de la modalidad técnico profesional. Todo ello, bajo el entendido de que en los procesos de decisión median subjetividades individuales y derroteros estructurales, y que, aunque hombres y mujeres compartan una misma posición de clase no disponen de capitales equivalentes (Arnot, 1982).

Circunscribir el análisis a la modalidad técnica responde a las profundas transformaciones experimentadas en el sistema de educación y el mercado del trabajo, y las subjetividades que emergen en paralelo: En primer lugar, la devaluación de las credenciales con orientación vocacional de nivel secundario y con ello el ensanchamiento de las expectativas de ingreso a la educación superior; Segundo, la preocupación generalizada de expertos ante las condiciones de insuficiencia que caracterizaron a esta modalidad durante la última década; y, en tercer lugar, los sesgos de género que afectan a la distribución de la matrícula por especialidad, con consecuencias futuras en términos de inserción laboral y calidad del empleo.

Metodológicamente, esta investigación combina dos fuentes de información, que fueron analizadas mediante una estrategia de triangulación: Por una parte, se nutre de datos producidos en el contexto del proyecto FONDECYT 1110544: "Expectativas, proyectos educativo-laborales y trayectorias post egreso de jóvenes estudiantes secundarios: un estudio en la Región Metropolitana", correspondiente a una encuesta realizada por el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) de la Universidad Alberto Hurtado. Por otra, se abastece de 16 entrevistas realizadas a jóvenes de Peñalolén, cuyo objetivo fue bosquejar y comprender expectativas a 10 años plazo, considerando las dimensiones educación, trabajo y familia, a través de la técnica de biogramas.

En primera instancia, se presentan antecedentes de carácter institucional y académico que permiten comprender el contexto en que se inserta el problema de investigación, y sirven además para identificar oportunidades de profundización en base a los resultados de estudios similares recientes. Luego, se exponen las principales corrientes teóricas relacionadas con la desigualdad educativa y de género, culminando con la decantación de un enfoque de análisis orientado a comprender la interseccionalidad de ambas fuentes de desigualdad. A partir de ello, se plantea que las aspiraciones

de futuro constituyen un problema sociológico, y se describen las estrategias metodológicas más adecuadas para abordarlo. A continuación, se expone el análisis de resultados, dividido en dos capítulos –el primero referido a la interpretación de los estados pasado y presente, y el segundo se enfoca en las proyecciones de futuro-. Finalmente se formulan conclusiones y orientaciones para próximas investigaciones en la materia, al mismo tiempo que se esbozan elementos a considerar en política pública.

En términos concretos, los resultados corroboran que los proyectos de los jóvenes están profundamente imbricados con la interpretación de sus decisiones pasadas y su experiencia presente. Asimismo, se evidencia la intersección de las condiciones de clase y género como condicionantes de las aspiraciones, cuya máxima expresión se observa en aquellos jóvenes que cursan especialidades asociadas tradicionalmente a lo masculino, como son mecánica, construcción, y en menor medida, electricidad.

En el primer apartado de resultados, se señala que frente a un imaginario social que relega a la Educación Media Técnico Profesional (en adelante EMTP) a una posición desfavorable en términos de calidad y rendimiento académico, los jóvenes reinterpretan las oportunidades que ésta otorga. A su modo de ver, la formación para el trabajo operaría como un mecanismo habilitador- en términos materiales y simbólicos- para el ingreso a la educación superior. En este sentido, los estudiantes presentan una inusitada confianza en su capacidad de agencia, que les permitiría desarrollar rutas alternativas hacia la educación superior, y consecuentemente, alcanzar una mejor posición en la estructura social. No obstante, el potencial habilitador de la EMTP presenta diferencias profundas entre hombres y mujeres, en función de la experiencia vivida en las distintas especialidades, donde el rol de la escuela y el profesorado parece fundamental.

En el segundo apartado, se hace referencia a las aspiraciones futuras que entrelazan estudio, trabajo y familia. Se identifica un punto común entre hombres y mujeres, que puede ser entendido como la continuidad del discurso de las clases medias y populares, pero que se expresa de manera particular en esta generación: el sacrificio y la hipoteca del presente para hacer buen uso de las oportunidades inéditas que se observan, bajo la convicción del efecto meritocrático. Luego, se da cuenta de los elementos que distancian a los géneros, fundamentalmente respecto de la conformación familiar y el desarrollo profesional: mientras los varones aspiran a un rol proveedor de recursos materiales, las mujeres ponen foco en la provisión de cuidados e incluso consideran el retiro total o parcial del

mundo laboral una vez que forman una familia. Esto último, pone de relieve la contradicción respecto de la imagen de emancipación femenina fuera del hogar, relegando a la formación para el trabajo como un mecanismo instrumental y cuya funcionalidad es transitoria.

Antecedentes

Comprender las aspiraciones de los jóvenes de EMTP desde una perspectiva de género implica conocer el contexto en que se inserta el problema de investigación desde una doble perspectiva. En primer lugar, es necesario entender las transformaciones del sistema educativo, particularmente sus efectos en la subjetividad de los jóvenes en el marco de la universalización de las credenciales secundarias y de crecimiento explosivo de la oferta de educación superior. En este escenario, ¿cuál es el rol de la EMTP?, y ¿cómo han cambiado las expectativas de quienes adscriben a la modalidad vocacional?

En paralelo, se requiere examinar las brechas de género identificadas en el ámbito educacional, describiendo la forma específica en que se expresan en la formación técnico profesional. Esto es, la distribución de las matrículas por especialidad y antecedentes referidos a la inserción laboral diferenciada entre hombres y mujeres egresados de EMTP. Junto con ello, se hace una revisión de investigaciones orientadas al estudio de expectativas diferenciadas por género, pero en grupos objetivos diferentes.

I. La educación media técnico profesional en un contexto de masificación de la educación superior

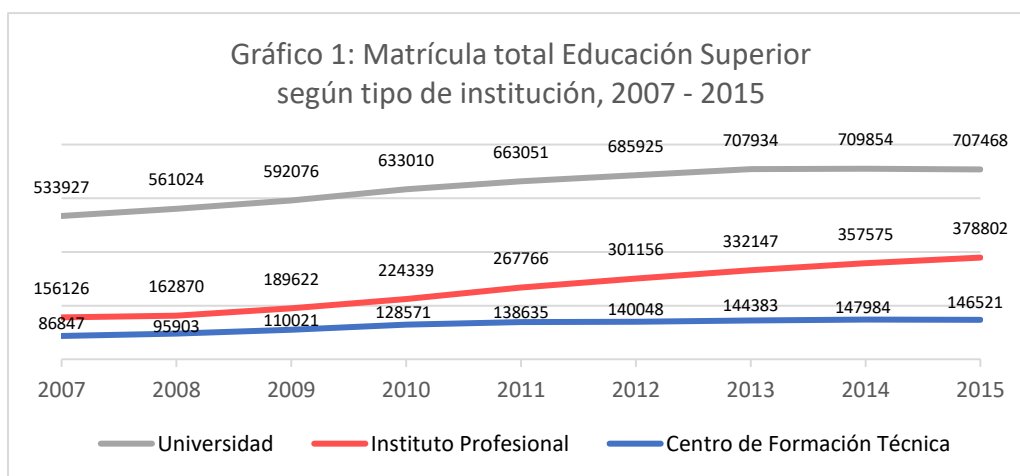
a) [El acceso masivo a la educación secundaria y superior: antecedentes para analizar el cambio en las expectativas](#)

Según datos del Ministerio de Educación, la tasa de graduación secundaria ha llegado a un nivel sobresaliente en los últimos 15 años, acercándose sostenidamente hacia la universalización. La obligatoriedad de la educación media ha planteado una resignificación de su rol social, puesto que se constituye como un espacio educativo de acceso prácticamente universal. Decae, así, su función diferenciadora y consecuentemente se devalúan las credenciales educativas que otorga, tanto en términos simbólicos como materiales (disminuye su valor transaccional en el mercado laboral). La educación secundaria se hace *“lógica y esperable... (al mismo tiempo que no) se conjuga con la demanda actual de especialización emanada desde la matriz productiva y el mercado del trabajo”* (Canales, Opazo, & Camps, 2016, pág. 94).

En relación con el desplazamiento del hito de diferenciación, Rodríguez y Larrañaga (2014) señalan que en los discursos de los jóvenes priman expectativas educativas que adscriben a un modelo meritocrático basadas en la “promesa de la educación superior”. Así, desde la perspectiva de los estudiantes, vale la pena esforzarse académica y económicamente (si se considera el alto costo monetario que el ingreso a la educación superior significa), ya que existiría una recompensa en el futuro, que se materializa en el mercado del trabajo, y por consiguiente en la posición que ocupan en la estructura social.

En coherencia, la matrícula de educación superior sigue un patrón exponencial en la última década, que puede ser comprendido a consecuencia de: primero, la devaluación de las credenciales educativas secundarias ya señaladas y, segundo, la proliferación de la necesidad de diferenciación, aparejada a una subjetividad específica que entiende la educación (particularmente la de nivel superior) como una inversión – de carácter individual- para el ascenso social (Torche & Wormald, 2004).

En efecto, la cobertura de educación superior ha experimentado un aumento de 59% entre 2007 y 2015, explicado fundamentalmente por el incremento de la participación de los Institutos Profesionales, correspondiente a un crecimiento de 143% (Centro de Estudios MINEDUC, 2016), tal como presenta el gráfico 1 a continuación:



Fuente: Estadísticas del Ministerio de Educación, 2016

Ahora bien, el modo en que se configura la ampliación de la educación superior está estrechamente relacionado con dos emergentes fenómenos de desigualdad educativa.

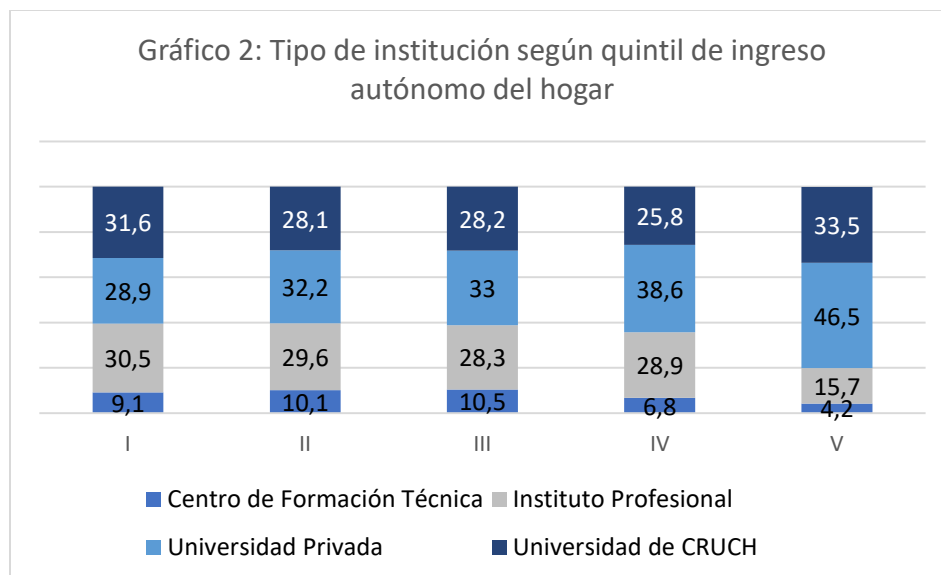
(i) Por una parte, se observa que el ensanche de la cobertura sigue una matriz social de expansión gradual, desde los segmentos más acomodados hacia los grupos anteriormente excluidos.

Orellana (2011) confirma la tesis planteada por la literatura internacional (Shavit & Blossfeld, 1993; Raftery & Hout, 1993) referida a que el crecimiento de la cobertura educativa de nivel superior beneficia prioritariamente a los sectores acomodados, y sólo cuando éstos alcanzan un punto de saturación, las oportunidades de acceso se amplían a los segmentos menos favorecidos, en particular, a aquellos que le son adyacentes. Su investigación devela el carácter social del proceso de ensanche de la educación superior al señalar que éste opera de forma radial, como una mancha de aceite que se expande desde el centro (los segmentos históricamente privilegiados) hacia afuera, cubriendo su entorno social más próximo (las capas medias).

(ii) Por otra parte, se avanza a la consolidación de una oferta educativa dual, diferenciada según grupo social al que se orienta, y profundamente distante entre sí.

Canales, Opazo y Camps (2016) indican que entre los jóvenes se observa un constructo de percepciones asociadas a la educación, donde se distinguen con claridad dos tipos de educación superior, cualitativamente distintas, distantes y enfocadas a diferentes estratos: una selectiva, tradicional, que reafirma y consolida el prestigio social, a la que tienen acceso limitado; y otra nueva, no selectiva, a la que asiste la masa mayoritaria de “nuevos estudiantes de la educación superior”. Si bien no se ahonda en las diferencias internas que caracterizan al nivel universitario (universidades selectivas y no selectivas), se evidencia una frontera divisoria entre la educación universitaria y la técnico profesional, siendo ésta última una opción probable y admisible para los segmentos menos favorecidos.

La distribución de la matrícula en los distintos tipos de instituciones reafirma el carácter social de la adscripción a educación superior. Los datos de CASEN 2013 dan cuenta del vínculo entre la formación técnico profesional y la posición que las familias ocupan en la estructura social. En concreto, la matrícula en Centros de Formación Técnica (en adelante CFT) o Institutos Profesionales (IP) – es decir, a las instituciones que entregan educación de nivel técnico superior o formación profesional sin grado de licenciatura- es sustantivamente mayor en los primeros quintiles de ingreso (ver gráfico 2).



Fuente: Cuaderno de Educación Casen, 2013.

En este sentido, la información administrativa y las investigaciones reseñadas dan cuenta de que el ensanchamiento de las expectativas de continuidad de estudios superiores se moldea en base a los recursos materiales e inmateriales que disponen los jóvenes, dando paso a una estructura fragmentada de opciones. Así, las decisiones no sólo responden a criterios vocacionales, están condicionadas también por el rendimiento escolar, capacidad de postergar el ingreso al mundo del trabajo, la posesión de los recursos económicos necesarios, la posibilidad de acceder a becas, etc.

b) Educación Técnica Profesional: Cambios institucionales y elementos que justifican su tratamiento como objeto de estudio

Actualmente, 40% de los estudiantes secundarios y 31% de quienes forman parte de la educación superior elige la modalidad Técnico Profesional (TP) con la finalidad de aprender las herramientas necesarias para ingresar prontamente al mercado laboral.

A modo de contexto, cabe señalar que la educación TP tiene presencia en los niveles secundario y superior de manera independiente y desvinculada, aun cuando existe vasta literatura y experiencia internacional que pone de relieve las ventajas de generar una política de articulación a nivel curricular e institucional entre ambos sistemas (Sevilla, Farías, & Weintraub, 2014).

En específico, la reforma educacional de 1998 impulsó la reorganización curricular de la EMTP, que significó un aumento de las especialidades ofertadas y la delimitación de la formación diferenciada

a los dos últimos años de enseñanza media. Asimismo, el incremento de las horas de formación general para la EMTP tuvo un doble propósito: (1) postergar la toma de decisión de los estudiantes respecto de su orientación vocacional y (2) disminuir las brechas académicas para quienes deseen continuar estudios superiores universitarios. No obstante, en la práctica, la elección se produce al momento de ingresar a la educación media (o incluso antes) ya que la gran mayoría de los establecimientos ofrece sólo una modalidad de enseñanza (Centro de Estudios MINEDUC, 2016).

Por su parte, la Educación Técnico Profesional de nivel Superior (en adelante ESTP) está concentrada en la red de CFT, que acoge a más de 146.000 estudiantes, equivalentes a un 12% de la matrícula total de educación terciaria.

A diferencia de lo que ocurre en la EMTP, en el nivel superior cada institución define su set de carreras y malla curricular de manera autónoma, sin necesariamente brindar opciones de continuidad palpables respecto a las especialidades de nivel secundario (Sepúlveda & Ugalde, 2010). Junto con ello, análisis dan cuenta de una serie de debilidades referidas a una gestión ineficiente de los centros educativos, una débil vinculación con el mundo productivo y la superposición curricular de contenidos entre las modalidades de nivel secundario y superior, como resultado de la carencia de una política de articulación efectiva (Bernasconi, 2006). Las anteriores, pueden ser comprendidas como razones institucionales para el estancamiento de la matrícula en la formación técnica de nivel superior.

La reflexión académica e institucional sobre la educación técnica en sus niveles secundario y superior se ha concentrado en el vínculo entre esta modalidad formativa y el mundo del trabajo, desde dos perspectivas: la primera dice relación con el fomento del desarrollo productivo y la generación de capital humano avanzado, y la segunda, referida a los ajustes institucionales necesarios para consolidar una oferta formativa coherente y común, que permita responder a los actuales desafíos económicos (Sepúlveda & Ugalde, 2010). Si bien ambos constituyen una preocupación fundamental para la consolidación de un sistema educativo pertinente, ciertamente son insuficientes en develar la relevancia social de la formación técnica desde una perspectiva crítica, y en este cometido la sociología de la educación mantiene un adeudo en la comprensión de sus particularidades.

La presente investigación se concentra en la EMTP, por cuatro razones: 1) la amplia postergación en la política pública que ha afectado a esta modalidad de estudios; 2) el reciente refloreCIMIENTO de la EMTP en la voz de organismos internacionales como un mecanismo para favorecer el crecimiento económico y progreso social de países en desarrollo; 3) su importante rol en el proyecto de universalización de la educación secundaria en Chile, principalmente de cara a los segmentos menos favorecidos; y fundamentalmente, 4) la contradicción del propósito originario de esta modalidad de estudio (una formación terminal para el mundo del trabajo) ante el ensanchamiento de las expectativas de continuidad de estudios superiores. A continuación, se profundiza sobre cada uno de estos puntos.

(1) Aun cuando desde la perspectiva institucional se reconoce la importancia de esta modalidad de estudio, los expertos son categóricos y coinciden en que la EMTP ha sufrido un largo un período de desatención y marginación de los debates de política educativa (Sevilla, Farías, & Weintraub, 2014). Hasta 2012 no existían criterios definidos para el aseguramiento de calidad: no se habían establecido normas de evaluación ni mecanismos de reconocimiento oficial respecto a las condiciones mínimas que debe cumplir un establecimiento para impartir correctamente las especialidades, esto es, cumpliendo los requisitos necesarios para un proceso de formación efectivo en relación con la experiencia internacional (Ministerio de Educación, 2012).

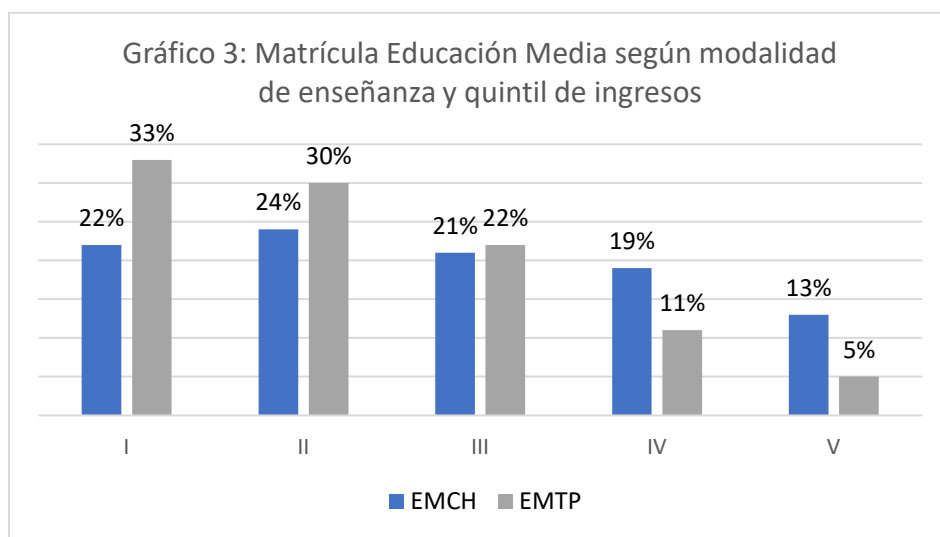
(2) En paralelo, organismos internacionales han levantado la necesidad de revitalizar la modalidad técnica de nivel secundario. En concreto, las recomendaciones del Consenso de Shanghai plantean un nuevo paradigma de la ETP en su conjunto, que permita satisfacer las necesidades del mercado del trabajo, y al mismo tiempo, adquirir mejores competencias para el desarrollo laboral, pero desde una nueva perspectiva basada en el aprendizaje *a lo largo de la vida*. Es decir, plantea una nueva concepción de la EMTP, entendiéndola como una etapa de formación inicial, con capacidad de entregar herramientas necesarias para el ingreso temprano al mundo laboral, pero con la coherencia y flexibilidad necesarias para posicionarse como la primera etapa de formación especializada continua (UNESCO, 2012). En nuestro país, Fundación Chile¹ ha adoptado la lupa de la

¹ Corporación privada sin fines de lucro que fomenta la innovación, en asociación con el Estado de Chile y BHP. De acuerdo con su página web, www.fch.cl, la corporación genera “redes internacionales, entregando soluciones de alto impacto para abordar los desafíos de Chile en sustentabilidad, desarrollo de capital humano, educación, acuicultura, emprendimiento y alimentación.”

UNESCO y el Banco Mundial para leer el contexto nacional, advirtiendo que en educación técnica *“aún no se aborda con suficiente flexibilidad las necesidades de un mundo productivo cambiante y no se han resuelto eficazmente problemas de movilidad social”* (Rafael Carrasco, 2014).

(3) Por otra parte, tal como destaca Sepúlveda (2008) la ampliación de la EMTP es un componente fundamental en la universalización de la educación secundaria, puesto que ha motivado la incorporación y retención de un número significativo de estudiantes que provienen de sectores de menores ingresos, y que ven en esta modalidad una opción de culminar la enseñanza media.

De acuerdo con el informe elaborado por la Comisión para el Estudio de la Formación Técnico-Profesional en Chile (MINEDUC, 2009) gran parte de la matrícula de EMTP proviene de los hogares con menores ingresos. A saber, 64% de los estudiantes pertenece a los dos primeros quintiles, porcentaje que aumenta a 84% si se suma el tercer quintil de ingresos (ver gráfico 3).



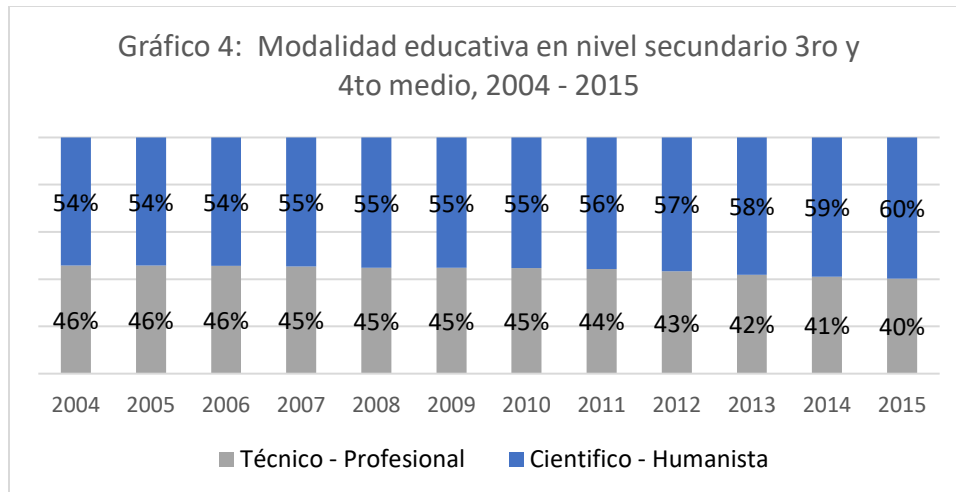
Fuente: Cuaderno Educación, CASEN 2013

De igual forma, 61% de los liceos TP están en el decil de mayor vulnerabilidad según el Índice de Vulnerabilidad de establecimientos (IVE) elaborado por la JUNAEB, en contraste con una distribución más homogénea para la matrícula en EMCH (Sepúlveda & Ugalde, 2010). En este sentido, la segmentación socioeconómica que caracteriza la distribución de la matrícula según modalidad permite inferir la gran brecha que se manifiesta posteriormente en términos de logro educativo (Oyarzún, 2013).

(4) Finalmente, diversas investigaciones (Larrañaga, Cabezas, & Dussailant, 2013; Ortiz, 2011; Sepúlveda & Ugalde, 2010; Farías, 2013) han puesto en entredicho la pertinencia de una modalidad técnico profesional de nivel secundario en relación con el proceso de ampliación de las expectativas de continuidad de estudios superiores, principalmente universitarios, junto a la creciente complejización del mercado laboral. En la reforma educativa de 1998 se reconoce la necesidad de consolidar un sistema de formación *a lo largo de la vida*. No obstante, en su implementación se reafirma el vínculo estrecho entre la EMTP y el mundo del trabajo, en la medida que el objetivo fundamental del sistema es favorecer que los estudiantes adquieran las competencias necesarias en un determinado campo educativo o especialidad formativa y desarrollarse profesionalmente en ello una vez egresados (Ortiz, 2011).

Como se ha planteado, las transformaciones sociales y económicas de la última década en conjunto con la ampliación de la matrícula en educación superior, han provocado importantes grietas en cómo las personas conciben la educación media, y particularmente la EMTP. Ya en 2009, el Ministerio de Educación sostuvo que la política pública implementada para la educación técnica no ha tenido el impacto esperado a nivel sistémico y no ha logrado *“cumplir adecuadamente con su propósito y satisfacer las demandas que diversos actores sociales depositan en ella: los jóvenes y sus familias, las propias empresas y las políticas públicas de fomento y desarrollo productivo”* (Ministerio de Educación, 2009).

De este modo, el desacople entre la oferta formativa técnica de nivel medio y las expectativas de los jóvenes se plantea como una de las principales hipótesis para comprender la progresiva disminución de la matrícula en esta modalidad educativa, que en 2015 corresponde al 40% de la matrícula secundaria total, 6 puntos porcentuales más bajo que en 2006 (Centro de Estudios MINEDUC, 2016).



Fuente: Estadísticas del Ministerio de Educación, 2016.

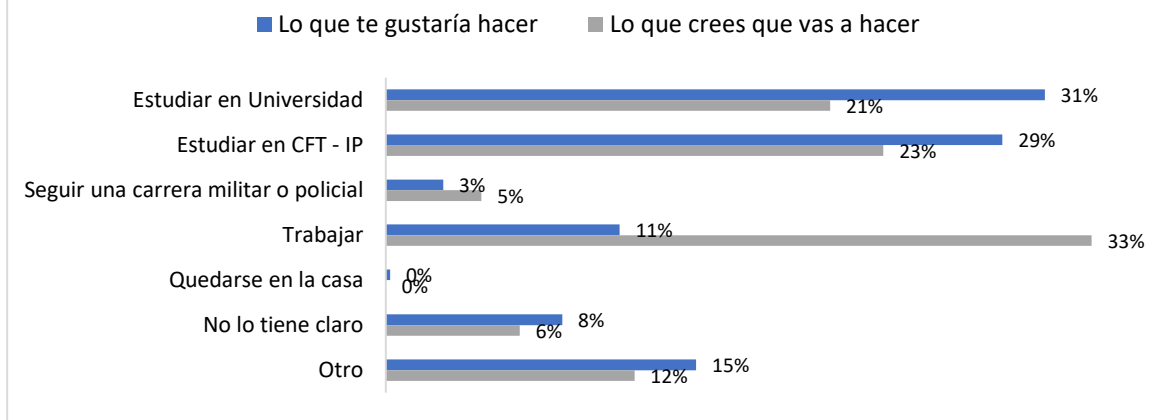
c) Pertinencia de una formación secundaria enfocada en el trabajo: estudios sobre expectativas y trayectorias consumadas

Impulsados por el llamado de organismos internacionales a revitalizar la educación técnica como estrategia de crecimiento en países en desarrollo, Sepúlveda y Valdebenito (2014) desarrollan un estudio cuantitativo a nivel nacional, bajo la interrogante ¿es pertinente concebir a la EMTP como una etapa de formación terminal para el ingreso al mundo del trabajo?

Los autores plantean que la *des-elitización* del sistema de educación superior – desde el punto de vista del acceso- ha operado como un poderoso catalizador para la ampliación de las aspiraciones de los jóvenes, y quienes cursan EMTP no son una excepción. De hecho, solo 11% tiene la intención de dedicarse exclusivamente a trabajar una vez egresado de 4to medio. Por el contrario, aproximadamente el 60% señala la voluntad de continuar estudios superiores.

El siguiente gráfico da cuenta al menos de tres situaciones que caracterizan a este grupo de estudiantes.

Gráfico 5: Perspectiva de futuro de estudiantes de EMTP mientras cursan 4to medio, año 2011



Fuente: Sepúlveda & Valdebenito, 2014

En primer lugar, ratifica el deseo de los jóvenes de continuar estudios superiores contribuyendo a desestimar una tesis que pierde valor empírico cada año: la noción de la EMTP como una etapa de formación terminal.

En segundo lugar, demuestra el valor simbólico diferenciado entre universidad e instituciones técnicas de nivel superior: se trata de estudiantes que institucionalmente debieran ser encauzados hacia el desempeño de su especialidad, no obstante, existe un porcentaje estadísticamente similar -alrededor de 30%- de quienes están dispuestos a ingresar a una institución técnica y quienes aspiran a la Universidad, a pesar de no recibir una formación enfocada a ello.

Sobre este punto, diversos autores han señalado la subordinación institucional que afecta a la educación técnica de nivel superior frente a la educación universitaria, expresada, por ejemplo, en la relevancia que adquieren en el debate público. El protagonismo de las universidades ha dejado a su arbitrio la definición de la política de educación superior en su conjunto. Es probable entonces, que una carrera técnica se convierta en una opción por falta de oportunidades para enfrentar de manera adecuada las pruebas de selección universitaria, y no necesariamente una decisión de voluntad, es decir un “premio de consuelo” dado que no se ha logrado ingresar a la universidad, hecho que provoca inevitablemente que se dé una sobrevaloración de las carreras universitarias por sobre las técnicas (Sanhueza, Cortés & Gallardo, 2014, citado en Pastén, 2015).

En tercer lugar, uno de los elementos más destacables de esta investigación es la manera en que conceptualiza una contradicción entre afirmaciones de voluntad, que definen lo deseable y por lo mismo delimitan un marco de orientación conductual, y las alternativas que, más allá de sus deseos, serán más factibles en el futuro dada la situación actual y las herramientas con las que cuentan. Estas brechas señalan la necesidad de ensamblar sus opciones en un ajuste estratégico. Prueba de esta necesidad de adecuación para hacer frente a la contradicción -aspiraciones ensanchadas versus oportunidades limitadas- son los 20 puntos porcentuales que distancian la voluntad de trabajar y la necesidad imperiosa de hacerlo y, en paralelo, la disminución proporcional en las respuestas asociadas a las probabilidades de ingreso a la educación superior.

Los autores sugieren como hipótesis que la búsqueda de recursos económicos para financiar sus estudios y apoyar a sus familias es la principal razón tras la postergación temporal, y proyección de un modelo de trayectoria más complejo, que considera la combinación de trabajo y estudio, y por tanto requiere más tiempo para ser concretada.

Por consiguiente, quienes estudian en EMTP serían portadores de una *racionalidad específica* que los lleva a articular, de manera flexible, la tenencia de competencias laborales con aspiraciones de continuidad de estudios superiores. Son conscientes sobre las dificultades socioeconómicas y los obstáculos académicos que arrastran, por tanto, sus ambiciones reconocen un límite, y las estrategias para llevarlas a cabo no son lineales; sus tácticas se combinan, superponen, cambian y se adaptan. Aprovechan la ventaja comparativa que tienen frente a sus pares de la modalidad científico humanista: la sensación de estar preparados para el ingreso al mundo del trabajo cuando sea requerido, aunque el propósito final es obtener una credencial educativa de mayor prestigio que les permita acceder a una posición social con mayores retribuciones².

Luego, al analizar concretamente las trayectorias de estudiantes que egresan de EMTP se observa que éstas tienden a coincidir con su expectativa de continuidad de estudios superiores, aunque

² En efecto, quienes egresan de EMTP y no cursan estudios superiores obtienen mayores salarios promedio que aquellos que lo hicieron de la modalidad EMCH y tampoco prosiguieron estudios terciarios (Larrañaga, Cabezas, & Dussailant, 2013).

implementan estrategias diferentes frente a sus pares egresados de la modalidad científico-humanista (en adelante EMCH).

Según un estudio longitudinal de seguimiento de una cohorte de egresados de EMTP, a cinco años de egresar de la EMTP 41,4% había continuado estudios de nivel superior, por lo que -nuevamente- parece difícil entenderla como una modalidad de formación terminal (Larrañaga, Cabezas, & Dussailant, 2013, pág. 26).

Tabla 1: Trayectorias educacionales, distribución cohorte según modalidad de egreso de educación media en 2007, para el año 2011.

Trayectoria académica/ Modalidad establecimiento egreso enseñanza media	EMCH	EMTP	Total
Ingresan a educación superior	67,3%	41,4%	55,6%
Egresaron de Ed. Media, sin Ed superior	15,2%	44,1%	28,3%
No egresaron de Ed. Media	17,5%	14,5%	16,1%

Fuente: RECH 2003-2011 y SIES 2007-2011.

No obstante, se identifican diferencias en el momento de ingreso a la educación superior: 51% de quienes egresan de la modalidad científico humanista ingresa a la educación superior el año inmediatamente siguiente, mientras que 34% lo hace luego de dos años.

Los estudiantes que ingresan a la educación superior provenientes de EMTP muestran un rezago mayor, ya que sólo 20% accede en el mismo año, 35% al segundo y el restante 45% entre el tercer y sexto año después del egreso (Larrañaga, Cabezas, & Dussailant, 2013). Lo anterior puede ser entendido como consecuencia de la necesidad trabajar antes de ingresar a la educación superior, y de esta manera contrarrestar su desventaja económica de origen, construyendo trayectorias de mayor complejidad – propias de segmentos populares - que combinan el estudio y trabajo como actividades paralelas o consecutivas.

Para una proporción no trivial de estudiantes de EMTP la calidad de la preparación académica afecta directamente sus posibilidades futuras de ingresar y tener una trayectoria exitosa en educación superior³³. Al observar la trayectoria académica de un grupo de estudiantes de la cohorte que rindió

³³ Farías y Carrasco (2012) identifican una serie de elementos propios de esta modalidad de estudios que afectan su ingreso a la educación superior. Entre ellos destacan: programas de estudios menos exigentes, docentes con menor rendimiento, efecto par negativo, estigmatización y deficiente percepción de habilidades.

la PSU en el año 2008, en el que se comparan los resultados de egresados de EMCH y EMTP, es posible afirmar que para una proporción no menor de estudiantes la calidad de su formación académica en nivel secundario tuvo un impacto negativo sobre la posibilidad de continuar estudios superiores.

Según una evaluación cuasi experimental sobre el impacto de asistir a EMTP en el puntaje PSU -y con ello sobre las posibilidades de acceder a instituciones de mayor selectividad y financiamiento para la educación superior- permite determinar que, más allá de sus características en el plano individual (habilidades, rendimiento académico, apoyo familiar) y social (vulnerabilidad social de origen), la estructura formativa de la modalidad técnico profesional no favorece el desarrollo de las capacidades necesarias para el cumplimiento de las expectativas de los estudiantes referidas a la continuidad de estudios en nivel superior (Farias & Carrasco, 2012).

En efecto, la institucionalidad continúa generando una situación de desventaja para los estudiantes que cursan EMTP y que presentan interés por continuar su formación educativa en un nivel terciario, por dos razones fundamentales:

Primero, la segmentación temprana entre modalidades EMTP y EMCH implica que los estudiantes opten por una modalidad técnica principalmente debido a factores socioeconómicos y culturales de origen, y no vocacionales (Farías, 2013). Y, en segundo lugar, porque esta modalidad está marcada por una menor cantidad de horas dedicadas a la enseñanza de formación general, acentuando sus diferencias académicas de origen y por tanto limitando el desarrollo de conocimientos necesarios para el ingreso a una carrera de nivel superior (Centro de estudios MINEDUC, 2012).

En definitiva, las expectativas de los estudiantes y sus familias, y las trayectorias que finalmente desarrollan, cuestionan la pertinencia de sostener una modalidad de formación vocacional de nivel medio sin una ampliación concreta de las posibilidades de vinculación con una oferta educativa post secundaria, considerando que carecer de formación de nivel superior muestra una alta correspondencia con empleos precarios, tanto para egresados de EMCH como EMTP (Ministerio de Educación, 2009).

Sin embargo, el desafío de robustecer la continuidad implica no sólo hacerse cargo de favorecer el ingreso a la educación superior, más bien se requiere una propuesta integral, que también aborde la problemática de deserción que caracteriza a egresados de EMTP que han logrado soslayar la

barrera del ingreso, ya que, entre quienes egresan de esta modalidad 32,6% abandona sus estudios superiores, mientras que sus pares de EMCH lo hacen en un 19%, según datos del 2011 (Larrañaga, Cabezas, & Dussailant, 2013).

d) Propuesta institucional de articulación de la educación técnica y la complejidad de las trayectorias de los segmentos populares

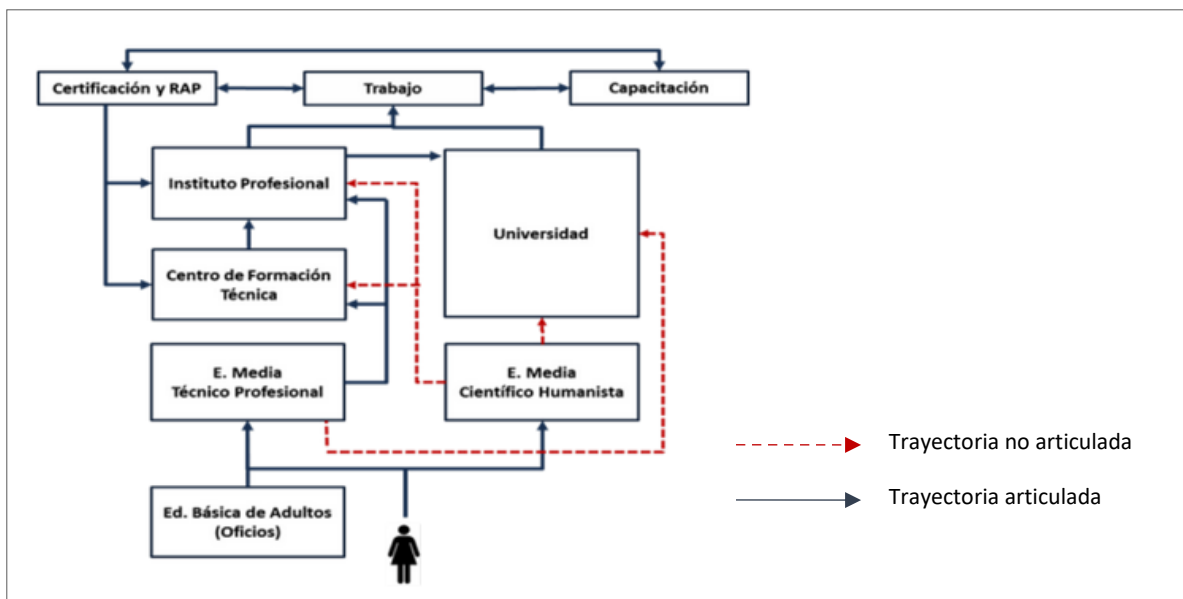
La evidencia anterior y la discusión internacional en materia de educación vocacional (OECD, 2010; Unesco, 2012)-, han planteado la necesidad de revisar el marco normativo de la educación técnico profesional. Al respecto, el Ministerio de Educación señala que *“Chile necesita responder a sus desafíos de crecimiento con profesionales técnicos capacitados y desarrollar una fuerza de trabajo calificada, acorde a las necesidades contemporáneas del país y que se proyecte como un vehículo de mejoramiento social para sectores excluidos”* (Ministerio de Educación, 2016).

La reforma educacional en curso establece como foco estratégico el fortalecimiento de *trayectorias socioeducativas articuladas*. Esta propuesta *“significa asegurar un camino formativo y laboral que asegure que jóvenes, estudiantes, trabajadoras y trabajadores, desarrollen todos sus potenciales, talentos, capacidades y mejoren su calidad de vida”* (Ministerio de Educación, 2016).

Consolidar la perspectiva de *trayectorias socio-educativas articuladas* implica extinguir la visión de la EMTP como modalidad terminal, y definitivamente concebirla como la etapa inicial de una trayectoria de perfeccionamiento continuo. Esto, sólo se puede sostener en la medida que este tipo de educación fortalezca sus contenidos académicos, constituya mecanismos de regulación válidos y factibles, y fundamentalmente, se articule con la educación técnica superior profesional (Sevilla, Farías, & Weintraub, 2014).

Promover la articulación de programas de estudios que permitan proyectar a los estudiantes de EMTP a un nivel técnico superior, obliga a desarrollar estructuras normativas o acciones legislativas que impulsen sostenidamente en el tiempo modelos de continuidad, (Larrañaga, Cabezas, & Dussailant, 2013) que el Ministerio de Educación ha estructurado de la siguiente forma:

Cuadro 1: Diagrama de trayectorias socio-educativas articuladas en el marco de la Reforma Educacional.



Fuente: Ministerio de Educación, 2016.

De esta manera, la reforma educacional focalizará sus esfuerzos en que una vez elegida la modalidad EMTP en segundo medio, los jóvenes continúen su formación profesional en Centros de Formación Técnica o Institutos Profesionales, en desmedro de la formación en Universidades, permitiendo el desarrollo de trayectorias – que desde la institucionalidad son concebidas como- fluidas, asequibles y eficientes.

No obstante, un proceso de reestructuración de la educación técnico profesional en su conjunto *“requiere de una mirada integral que incluye la revisión de su actual diseño institucional, su estructura curricular y capacidad de adaptación a la demanda por capital humano que se genera en el ámbito productivo. Pero tan importante como eso, este modelo formativo debe ser evaluado en relación al uso y sentido que le otorgan sus principales actores, los estudiantes y sus familias”* (Sepúlveda & Valdebenito, 2014, pág. 17).

Cabe la interrogante sobre si la propuesta de trayectorias articuladas responde a las expectativas de los jóvenes, y particularmente, cuán factible es la continuidad de estudios tal como está planteada para un segmento con importantes restricciones presupuestarias, y que, frente a ellas, desarrolla estrategias más complejas.

Si bien Canales, Opazo, & Camps (2016) no indagan en la especificidad de la educación técnico profesional, abordan la perspectiva de jóvenes que comparten una posición en la estructura social, cuyas expectativas ponen en entredicho la pertinencia de impulsar trayectorias socio-educativas articuladas para la educación técnica, o al menos complejizan la propuesta tal como hoy es planteada en el marco de la Reforma Educacional.

Los autores identifican tres tensiones que caracterizan el egreso de la educación secundaria para jóvenes de segmentos populares, que son reproducidas de manera transversal al género⁴, zona y tipo de colegio (públicos no emblemáticos y particular-subsuccionados).

La primera es la necesidad de “huir” del trabajo no calificado y sus deplorables condiciones laborales a través de la búsqueda de una credencial educativa que opere como aval de dicho privilegio. La segunda es la tensión derivada de la promesa de la igualdad de oportunidades que otorga la apertura de instituciones de educación superior no selectivas, que no forman parte del pool de opciones de sus pares de clases con mayor capital económico, social y/o cultural. En tercer lugar, la tensión que deriva de la *“desigualdad social que condiciona este interjuego de expectativas (demanda) y posibilidades (oferta), pues la subjetividad de los jóvenes populares va sintiendo en carne propia la brecha que se acrecienta a medida que va acercándose al mundo del trabajo”* (pág. 77).

Frente a esta situación, las estrategias u *opciones que toman en el juego*, es decir, el diseño de sus trayectorias educativas y laborales pueden tomar cinco formas (cuatro de las cuales tienen relación con el sistema de educación superior), diferenciadas según la decisión de postergación de los estudios superiores y su relación con el trabajo simple del presente, tal como se muestra a continuación:

⁴ Es probable que la diferenciación por género se torne borrosa para los autores, dado la técnica grupal de levantamiento de información. Otras investigaciones que utilizan entrevistas para abordar el mismo grupo objetivo identifican importantes brechas en las expectativas de hombres y mujeres, por ejemplo, la investigación de García (2014) da cuenta de aspiraciones laborales que responden a patrones de género.

Cuadro 2: Tipos de trayectorias proyectadas por jóvenes de segmentos populares

Forma		Trabajo simple ahora	Estudiar ahora	Estudiar mañana
Plena	Estudiar ahora y no trabajar mientras se estudia	-	+	+/-
Paradójica	Estudiar ahora y trabajar al mismo tiempo (en un trabajo precario) para tener los recursos necesarios (y acceder en el futuro a un trabajo complejo)	+	+	+/- ⁵
Extrema	Trabajar ahora, generar ahorros para estudiar después	+	-	+
Escalonada	Estudiar y trabajar como actividades concatenadas que se complementan o alternan en el tiempo (a veces trabajo, otras veces estudio, y otras trabajo y estudio)	+	+	+
Institucional ⁶	Evitar el trabajo simple con la incorporación en fuerzas armadas y de orden	-	-	-

Fuente: Elaboración propia, basada en Canales, Opazo & Camps, 2016

La forma *plena* constituye el proyecto de voluntad más común entre los jóvenes, y condensa el afán de evitar el trabajo simple, hoy y mañana, a través de estudios superiores. Por tanto, la expectativa es terminar la educación secundaria e ingresar a la educación superior de manera inmediata y con la esperanza de no tener que ser parte del mundo laboral hasta que se obtenga un título técnico o profesional que garantice el ingreso a un trabajo complejo en el futuro, aun cuando la institución que lo otorga sea de bajo prestigio (o no selectiva).

Este diseño de esta trayectoria plena es coincidente con la propuesta institucional, no obstante, la completa renuncia al mundo del trabajo para la dedicación exclusiva a estudios superiores no es preponderante entre quienes han egresado de la modalidad de EMTP. A saber, entre quienes provienen de esta modalidad predominó la realización de una actividad laboral durante el primer año posterior a la finalización de la secundaria (42% versus 30% que ingresó a la educación superior),

⁵ Tanto en esta estrategia como en la plena, los autores no hacen referencia explícita en cuanto a las expectativas de formación continua una vez que se egresa de la educación superior, por tanto, se opta por utilizar un símbolo neutral en la última casilla.

⁶ No tiene relación con el sistema de educación superior, por tanto, los autores no lo abordan en profundidad. A saber, corresponde al enrolamiento que, al mismo tiempo que da respuesta a la sensibilidad evitativa del trabajo simple, incluye a la o el sujeto institucionalizándolo en fuerzas armadas, policiales o carcelarias, y dando seguridad y sentido a su biografía en contextos de riesgo.

tensando la opción de estudiar en instituciones de mayor prestigio, ya sea universidad, IP o CFT (Sepúlveda L. , 2016).

De este modo, es la forma *paradójica* (aquella que combina los estudios superiores y el trabajo simple como condición necesaria), la estrategia preponderante entre los jóvenes de sectores populares. En ella, se comprende que el momento del egreso de cuarto medio e ingreso a la educación superior es una instancia de profundo sacrificio, cuyo resultado futuro es el anhelado trabajo complejo, protegido y con altas rentas.

Otras posibilidades son el desarrollo de una trayectoria con forma *extrema*, es decir aquella en la que se postergan los estudios superiores por la necesidad de trabajar y obtener los recursos necesarios para emprender una carrera profesional posteriormente -en el corto o mediano plazo-, sin traspasar el esfuerzo económico a las familias de origen. O, una trayectoria con forma *escalonada*, correspondiente a mantener la puerta entreabierto a la educación superior a través de la articulación en fases sucesivas en la obtención de credenciales educativas que permitan, poco a poco, ir emigrando del empleo simple que deben realizar y convertir el trabajo complejo en el definitivo. Se trata de un proceso complejo que implica un doble ciclo que da cuenta de la internalización de la contradicción de “*entrar permaneciendo con un pie afuera, o entrar a estudiar, pero también salir a trabajar*” (pág. 88).

Los autores infieren que, a pesar de lo engorroso y enmarañado de las trayectorias que vislumbran los jóvenes de sectores populares, se trata de estrategias de adaptación profundamente concordantes, que les permiten optimizar recursos en una situación de desventaja y seguir creyendo en la promesa de la educación superior a pesar de un sistema que constantemente los excluye.

Sobre este punto, cabe interrogarse la relación entre los mecanismos de ajuste y la necesidad de un modelo institucional de articulación flexible, que no sólo se plantee desde el ideal de una trayectoria plena. Es decir, que el diseño institucional considere en mayor medida las expectativas de los sujetos que se verán directamente afectados por la política pública que, en este caso, evidencian un desajuste profundo respecto del plan institucional de continuidad.

Willis (2003) subraya la importancia de inspeccionar las respuestas de los sujetos sociales (*bottom-up responses*) frente a las prácticas institucionales que tienen la finalidad de delimitar las rutas de trayectoria para la sociedad en su conjunto (*top – down practices*); Este planteamiento resulta útil

para comprender el proyecto de articulación de la educación técnico profesional en sus niveles medio y superior: Ambos elementos *-bottom up y top- down practices-* se fundan en un escenario de interacción constante, de modo que, si se aplica al objeto de estudio, es razonable considerar que el desarrollo y las perspectivas de futuro de quienes cursan EMTP no deberían responder automática ni únicamente al modelamiento institucional diseñado “desde arriba”, sino que también es resultado de las propias prácticas y valoraciones que dan los sujetos a su quehacer “desde abajo”.

De allí la importancia de profundizar en el estudio de la subjetividad que encauza la propia experiencia, particularmente en un contexto de transformaciones que evidencia la pérdida de influencia de instituciones sociales como la familia, la escuela, la religión, y la emergencia de la individuación.

II. Reproducción de las desigualdades de género en la formación vocacional: lógicas de decisión e impacto en el futuro

a) Género y elección de especialidades técnico-profesionales

Ciertamente, el género tiene un rol fundamental en la definición de las estrategias de ajuste por parte de los sujetos (*botton-up responses*) frente a las definiciones institucionales (*top-down practices*), dado que hombres y mujeres no son inmunes a estereotipos y no cuentan con las mismas herramientas contextuales para la toma de decisiones de futuro.

A modo de ejemplo, la investigación de Corica (2010) revela la persistencia de las distinciones de género en las proyecciones laborales de los jóvenes: “*Las posibles salidas laborales que se imaginan – a corto plazo- es: secretaria, ayudante contable, docente o maestra particular, empleada doméstica, en las mujeres jóvenes, y profesor de educación física, albañil, técnico (mecánico, químico, electromecánico, etc.) entre los varones jóvenes*” (pág. 93).

García (2014) por su parte, observa que, en general, los jóvenes construyen sus decisiones educativas⁷ a partir del rechazo a aquellas materias que podrían conducir más fácilmente al fracaso escolar. Sin embargo, entre los varones se puede apreciar una decisión que considera elementos de largo plazo como la estabilidad laboral y las expectativas económicas, dando cuenta de una racionalidad que construye elecciones de acuerdo con un plan más amplio. Mientras tanto, la decisión de las mujeres está basada en mayor medida por aspectos vocacionales situados en el corto plazo, como el interés por aprender más sobre determinados temas, y no demuestran mayor preocupación por la estabilidad económica del futuro, o al menos no de manera explícita.

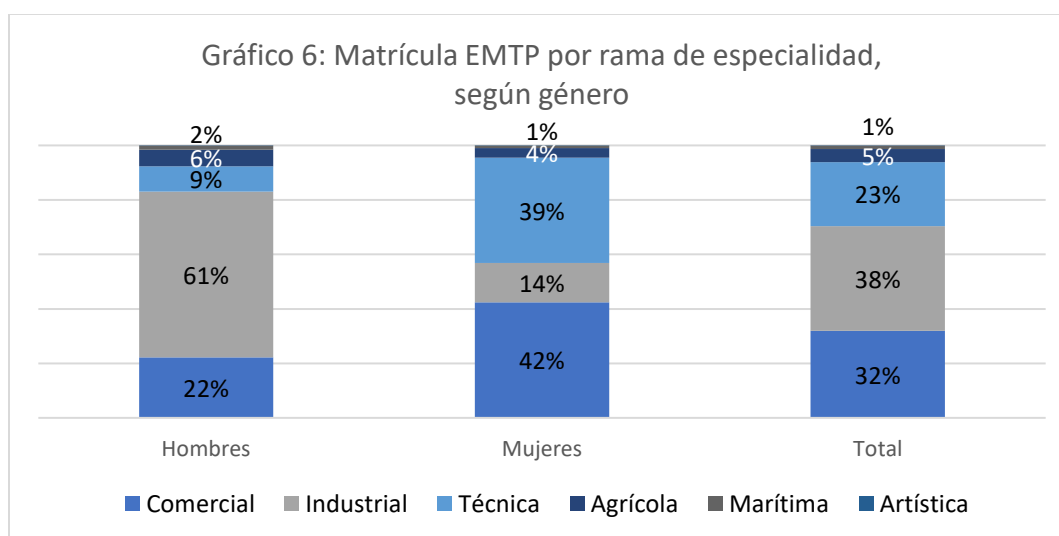
El autor plantea que las proyecciones de futuro de las mujeres se definen por la preocupación de alcanzar un objetivo particular: lograr compatibilizar el trabajo futuro con la crianza. Por el contrario, ningún varón hace referencia a la crianza, dando cuenta de una variante determinada por los mandatos sociales que afectan distintamente a cada género y posicionan a las mujeres como

⁷ García en su tesis de magíster “Los discursos de alumnas y alumnos de educación media acerca de sus futuros académicos, profesionales y laborales desde una perspectiva de género” desarrolla una investigación cualitativa en la que reflexiona sobre futuros académicos de estudiantes de segundo año medio que han optado por la modalidad científico humanista. El problema de investigación es abordado desde 5 tópicos: 1. Familia y elección de área (científica o humanista). 2. Apoyo del colegio. 3. Factores personales de la elección. 4. Elección de área e influencia de los pares. 5. Proyección futura, observando importantes diferencias en cuanto al rol de la familia y las proyecciones futuras.

responsables de los hijos aun cuando el ingreso al mundo laboral constituya un anhelo y una opción con altas probabilidades de ser concretada.

En la EMTP, las diferencias de género coexisten con las desigualdades sociales que caracterizan a este segmento. En este sentido, las mujeres que estudian EMTP podrían encontrarse en una situación de doble desventaja, por cuanto *“el género incrementa las desigualdades que la riqueza genera en términos de resultados del aprendizaje”* (UNESCO, 2014, pág. 216). Lo anterior, se expresa, por ejemplo, en la elección de especialidades en sintonía con los patrones de género.

Según datos del Ministerio de Educación, en 2015 la EMTP mostraba una presencia relativamente equitativa entre ambos sexos: 52% son varones, y 48% mujeres. Sin embargo, sus opciones vocacionales presentan profundas diferencias. Al agrupar las especialidades por sector productivo (ver gráfico 6) se identifica que los hombres se concentran mayoritariamente en la rama industrial⁸ (61%), mientras que las mujeres en las ramas comercial⁹ (42%) y técnica¹⁰ (39%), evidenciando la mantención de preferencia por sectores asociados a estereotipos de género (Centro de Estudios, Mineduc, 2016).



Fuente: Estadísticas del Ministerio de Educación, 2015

⁸Que reúne a los sectores económicos: Construcción, Metalmecánico, Electricidad, Minería, Gráfica, Químico y confección.

⁹Cuyas especialidades son; Administración, Contabilidad, Secretariado y Ventas.

¹⁰Que contempla los sectores económicos: Alimentación, Programas y proyectos sociales, y Hotelería y turismo.

Esta proporción se observa desde la reforma educativa de 1998, haciendo difícil creer que es producto del azar, y dando cuenta de la existencia de estereotipos de género que provocan importantes distorsiones en la elección académica y profesional entre quienes estudian en una modalidad técnico profesional (Sepúlveda L. , 2017).

En principio, los modelos o patrones de conducta conciben las actividades industriales como propias del mundo masculino y aquellas de servicio como femeninas. Pero también existen factores concretos que limitan la elección de especialidad por parte de las mujeres. En específico, la oferta de especialidades técnicas no es igual en todas las comunas, dificultando la posibilidad de elección para ellas puesto que tienden a desplazarse menos que los hombres para llegar a sus establecimientos educacionales (Sepúlveda L. , 2006).

b) Impacto de la elección de especialidad sobre las trayectorias laborales futuras

La elección de especialidad no es un dato antojadizo, ya que tiene consecuencias plausibles en el desarrollo laboral de los egresados de EMTP (ya sea que continúen o no estudios superiores), que se manifiestan no sólo en términos de valoración social del trabajo realizado, sino principalmente en empleabilidad e ingresos.

Entre las áreas mejor remuneradas destacan aquellas que se vinculan a oficios industriales, como electricidad, construcciones metálicas, mecánica industrial, químico, mecánica automotriz y electrónica; todas, especialidades con mayor presencia de hombres. En cambio, las remuneraciones más bajas corresponden mayoritariamente a la producción de servicios y trabajos de oficina, que coinciden con una mayor preferencia de parte de las mujeres. En concreto, las mujeres egresadas de EMTP reciben 80% del salario de los hombres, sin embargo, en las especialidades mejor pagadas del sector industrial se agudiza la desigualdad: el porcentaje disminuye al 60% de lo que perciben sus pares hombres (Larrañaga, Cabezas, & Dussailant, 2013).

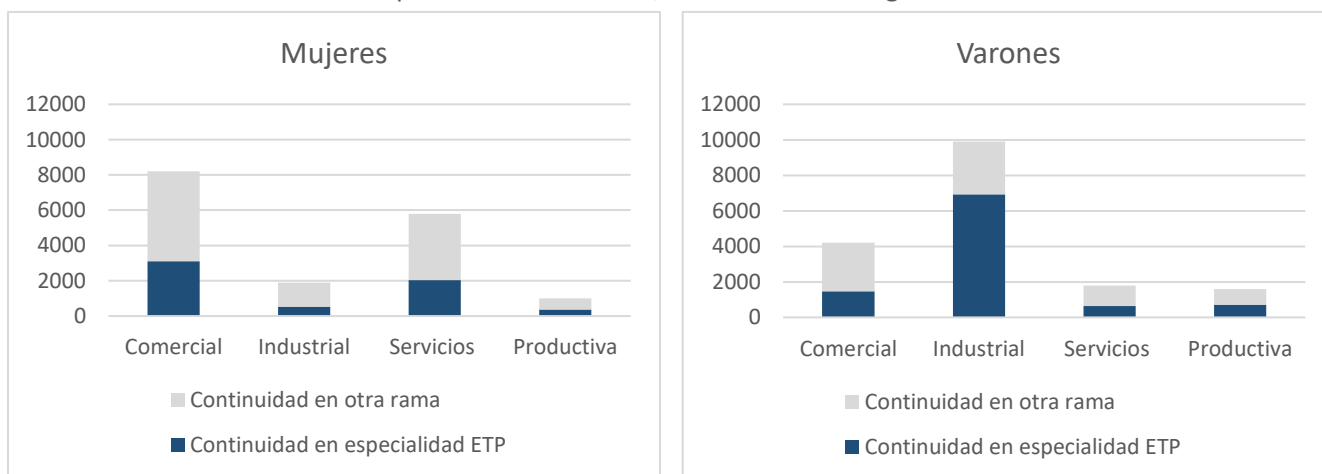
De esta manera, la EMTP establece mecanismos que acentúan las desigualdades de género en el mercado laboral, puesto que las estudiantes tienden a especializarse en áreas que perciben retornos más bajos. Mientras tanto, el grupo minoritario de mujeres que opta por áreas mejor pagadas *“presentan las brechas salariales más amplias respecto de los hombres de su misma especialidad, por lo que hay retroalimentación entre el sistema educativo y el mercado laboral a estos efectos”* (Larrañaga, Cabezas, & Dussailant, 2013, pág. 8).

Adicionalmente, la diferencia de remuneraciones luego de 10 años de egreso de EMTP está correlacionada con la experiencia laboral acumulada (Larrañaga, Cabezas, & Dussailant, 2013), generando una situación de mayor desventaja para las mujeres que tienden a presentar más interrupciones en sus trayectorias laborales.

Por otra parte, las brechas de género que reproduce la modalidad técnico profesional podrán afectar el desarrollo de trayectorias socioeducativas *eficientes* desde el punto de vista institucional (es decir, un tránsito expedito desde la EMTP hacia la ESTP). Tal como está planteada hoy, la propuesta de articulación entre la educación secundaria y superior parece ser un desafío de largo aliento, sobre todo en el caso de las mujeres:

Según datos para la cohorte de egreso de EMTP en 2012, luego de dos años, 46% de los estudiantes de formación vocacional que acceden a ESTP lo hacen en carreras relacionadas a su especialidad (Larrañaga, Cabezas, & Dussailant, 2013), de modo que constituyen un ejemplo de proceder exitoso aun cuando no existen garantías institucionales que faciliten este tránsito. Pero se observa una holgada divergencia por género (ver gráfico 7). Mientras las mujeres tienden a desarrollar trayectorias articuladas aproximadamente en un 35% de los casos -principalmente en las áreas de comercio y servicios- los hombres presentan índices ampliamente superiores, con foco en el área industrial, donde un 70% de los egresados continua estudios relacionadas a la especialidad (Sevilla, 2014).

Gráfico 7: Egresados EMTP según sexo y rama que siguen estudios relacionados a su especialidad en ESTP, a dos años de egreso



Fuente: Estadísticas del Ministerio de Educación, Cohorte Egreso 2012. Datos 2014.

Adicionalmente, la continuidad en ramas de desempeño anteriores genera mayores ventajas ya que existen menos probabilidades de abandono en ESTP (Sevilla, Farías, & Weintraub, 2014). Este antecedente da cuenta que estimular tránsitos articulados es una estrategia fructífera ante el mayor desafío de la educación técnica superior: los elevados índices de deserción en comparación a sus pares provenientes de establecimientos científico-humanistas (Centro de Estudios MINEDUC, 2016).

En definitiva, es posible distinguir con claridad la existencia de dos factores que, profundamente imbricados, influyen sobre las trayectorias educativo-laborales de quienes egresan de ETMP: el género y la especialidad técnica desarrollada.

La evidencia plantea la tarea de analizar la toma de decisión desde el origen, atendiendo a las complejidades inherentes de esta modalidad educativa. Ello, considerando que la mayor parte de la información disponible tiene un propósito estrictamente descriptivo y, aquellas investigaciones cuyo objetivo es profundizar en la toma de decisiones, han tenido como sujetos de estudio a jóvenes de la modalidad científico humanista.

Asimismo, se identifica la necesidad de ahondar en las desigualdades de género en el marco de la EMTP, en consideración a la complejidad interna observada según especialidad de formación. Para ello, se profundizará en las expectativas, de modo de develar las subjetividades subyacentes a las elecciones de futuro.

Marco Teórico

A continuación, se delimitan las nociones teóricas bajo las que se observa el problema de investigación referido a las expectativas y subjetividades subyacentes de estudiantes de 4° medio de EMTP desde una perspectiva de género.

La revisión teórica de los conceptos de *Desigualdad Educativa* y *Desigualdad de Género* constituye una herramienta para la consolidación de una mirada holística de las relaciones sociales de dominación que subyacen y se manifiestan en las aspiraciones y expectativas de los jóvenes. Es decir, son conceptualizaciones útiles para una observación sociológica de la desigualdad enmarcada en la escuela y su correlato en la estructura social, en oposición al sentido común dominante que la entiende como una diferencia derivada de acciones individuales.

En primer lugar, se abordará el constructo *Desigualdad Educativa*, que servirá como herramienta teórica para problematizar la posición de desventaja que afecta de manera transversal a los estudiantes de la modalidad técnica, en consideración a sus condiciones de origen y los efectos que genera esta modalidad en sus aspiraciones y su posición futura en la estructura social. Con este objetivo se profundiza en la relación entre *Educación* y *Estructura social*, poniendo de relieve las tradiciones funcionalista, de capital humano y de reproducción, delimitando sus fortalezas y debilidades como instrumentos para comprender el problema de investigación.

En segundo lugar, se abordan las corrientes teóricas más relevantes en cuanto a la *Desigualdad de género*, transitando desde perspectivas generales hacia aquellas que se enmarcan específicamente en el ámbito educativo y de las expectativas, y que han constituido el lente teórico más relevante para las investigaciones de las últimas décadas.

La revisión de dichos antecedentes teóricos no sólo tiene la finalidad de exponer puntos de vista con relación a distintos focos de desigualdad, más bien, tiene el objetivo de consolidar una propuesta conceptual que dé cuenta de la intersección de dos factores de diferenciación – socioeconómico y de género- que impactan en la desigualdad educativa, de modo tal de comprender la situación de desventaja acumulativa que afecta particularmente a las mujeres estudiantes de EMTP.

I. Desigualdad educativa

La creciente importancia que han experimentado las credenciales educativas para el mercado del trabajo mantiene un correlato con las subjetividades de las personas, que ven en la educación un determinante para la movilidad social, que se expresa con especial énfasis en las clases medias (Barozet, 2006).

La búsqueda esperanzada de mejores condiciones de vida a través de la educación se manifiesta, por ejemplo, en la creciente migración de las clases medias desde la educación pública a la privada en nivel primario y secundario, bajo la suposición de una oferta de mejor calidad; y la enorme expansión de la matrícula en educación superior en la última década bajo la firme expectativa de obtener efectos positivos en los ingresos y posición social futura (Rodríguez & Larrañaga, 2014).

Sin embargo, ambos fenómenos tienen potenciales implicancias negativas para la sociedad en su conjunto. El primero –la migración hacia la educación privada en los niveles primario y secundario– tiene consecuencias negativas en términos de segregación de las instancias formativas y, claro está, de los procesos de socialización.

El segundo –la expansión de la matrícula en educación superior–, está asociada a efectos perjudiciales debido a que la mayor parte de la ampliación de la matrícula se ha dado en instituciones privadas *“para las cuales no ha existido, salvo excepciones, política pública de información, ayuda financiera y aseguramiento de la calidad”*. Por consiguiente, no es antojadizo estimar que se pueden generar *“situaciones de desencanto y frustración social si las inversiones realizadas por familias de clases medias y grupos emergentes no tienen los resultados esperados para sus hijos en el futuro”* (Rodríguez & Larrañaga, 2014, pág. 3). En este sentido, la investigación desarrollada por Greibe (2011) observa la tensión entre el valor simbólico del aumento de las oportunidades de acceso a educación como oportunidad de movilidad social individual, y las restricciones que implica el costo monetario y el costo oportunidad.

Desde mediados del siglo XX la sociología de la educación se ha propuesto entender los mecanismos basales de la desigualdad educativa. A grosso modo, la tradición teórica ha transitado desde una visión funcionalista de la educación, hacia la comprensión de ésta como un espacio de legitimidad y reproducción de las desigualdades sociales preexistentes. A su vez, la teoría de la reproducción ha

mutado desde una interpretación estructural o sociocultural, basada estrictamente en la posición que tienen los individuos en la pirámide social, hacia una interpretación que integra nuevas variables y complejizan la comprensión sociológica de la desigualdad, como son género o la etnia.

A continuación, se presentan los aspectos más relevantes de la teoría funcionalista, desde una visión crítica a su postura individualista en torno a la movilidad social asociada al logro educativo.

a) La teoría funcionalista norteamericana: Educación como agente de movilidad social

Según esta perspectiva, el aumento de la complejidad productiva de las sociedades modernas está aparejado a un aumento de la demanda de fuerza de trabajo especializada, situación que impulsa la diversificación de la oferta educativa.

Así, la corriente funcionalista observa una transformación del rol de la educación. Desde un plano económico, la educación *“pasa a ser considerada como el principal factor explicativo del crecimiento de la riqueza de los países al mejorar cualitativamente uno de los factores de producción (el trabajo), y en consecuencia la productividad del mismo”* (Bonaf, 1998, pág. 30), instaurando así la idea de una bondad de ajuste -prácticamente automática- entre el sistema educativo y el mercado del trabajo, que fue la base argumental para el incremento de la inversión pública en educación como una manera de consolidar el desarrollo económico de las naciones.

Desde un punto de vista estrictamente social, la tradición funcionalista de Parsons adjudica a la educación las tareas de *socialización y diferenciación*, fundamentales para el equilibrio de las relaciones sociales del sistema capitalista.

La función de *socialización* refiere a la transmisión de los valores y normas sociales necesarias para que todo joven adopte satisfactoriamente un rol social una vez adulto. Este proceso considera, por una parte, el aprendizaje de habilidades técnicas necesarias para el desarrollo profesional futuro, - es decir, aprendizajes instrumentales- y también, la inculcación de los valores socialmente consensuados que permiten la integración social de los individuos.

Según la visión estructural-funcionalista, para asegurar un adecuado funcionamiento de la sociedad es necesario disponer de una adecuada diferenciación de roles, y un buen mecanismo para asignar a las personas a dichos roles. En este punto la diferenciación por género es vital y, para ello, la

escuela adquiere un rol fundamental ya que permite una distribución de funciones entre hombres y mujeres influyendo en la identificación y perpetuación de los roles de género, y de esta manera contribuyendo a la cohesión social.

En paralelo, la escuela realiza una función de *diferenciación* que conduce a la asignación de determinadas posiciones en la estructura social como resultado de las capacidades y motivaciones de los individuos junto a los roles de género que la sociedad establece para cada uno. (Parsons, 1990). Este punto es fundamental para comprender la tradición parsoniana en cuanto a la relación escuela y estructura social.

Parsons profundiza en las lógicas de interacción dentro de la escuela para explicar los mecanismos de diferenciación estructural. Plantea que, el rol de la escuela primaria es promover e inculcar, mediante la socialización, valores de carácter universalistas que se encarnan en la figura del profesorado. Este rol se concreta cuando los estudiantes actúan motivados por complacer a la autoridad, rompiendo así con los lazos de la socialización familiar anterior (Bonal, 1998). Por otra parte, la escuela secundaria se asocia específicamente al rol de diferenciación, es decir, tiene una *función distributiva o estratificadora* basada en la relación entre educación y empleo que se expresa a nivel individual. Ésta se ejerce a partir de la noción de un espacio neutro que gratifica selectivamente según desempeño a estudiantes que se encuentran en una posición inicial de igualdad, constituyendo de esta manera un sistema basado en el mérito.

De manera que la teoría funcionalista observa un tránsito de sociedades en las que primaban factores adscriptivos para pertenecer a determinada clase social a aquellas que priorizan factores adquiridos por los individuos. En otras palabras, una sociedad que concibe la meritocracia como un mecanismo distributivo que puede ser entendido como la fórmula “talento + esfuerzo” (Cosiña, 2013a).

En este punto, la meritocracia converge con el concepto de movilidad social a nivel individual, en tanto se concibe que las clases son permeables entre sí, por tanto, los individuos podrían alcanzar cualquier posición según su mérito, en particular su desempeño escolar, en desmedro de su posición social de origen, o de otras variables adscriptivas que puedan constituir una desventaja fuera del sistema educativo. En este sentido, la desigualdad educativa es comprendida como una situación

individual que -en un contexto inicial de igualdad de oportunidades- deriva de la suma de talentos y/o motivaciones, que están asignados de manera aleatoria en la sociedad.

Contrariamente, Cosiña argumenta sobre la dificultad del ejercicio teórico sobre el que se construye esta perspectiva, ya que considera que una *“sociedad que sólo se ocupa de proveer estricta igualdad de oportunidades en el punto de partida sin prestar atención alguna a los niveles de desigualdad en los resultados generados por la “lotería” de habilidades y predisposiciones, dista de ser una sociedad razonablemente justa”* (Cosiña, 2013b). El autor refuerza su argumentación haciendo referencia a Wright, (2010; en Cosiña,2013b) quien es tajante en cuanto a la debilidad conceptual de una percepción de justicia que “castiga” a quienes en algún momento realizan actos no acordes a lo que socialmente se ha estimado como válido y meritorio. En este punto, Wright alude que se trataría de un constructo incompleto para la comprensión de las formas que adquieren las trayectorias y cómo se estructuran las motivaciones de las personas en las distintas etapas de la vida.

Un claro ejemplo respecto a la dificultad de comprender a la meritocracia como sistema de distribución de logros educativos y posición en la estructura social, es el informe desarrollado por el Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile en 2013 (CIAE), que es concluyente en cuanto a la *inamovilidad* del desempeño educativo del estudiantado en Chile. La investigación pone en evidencia los desafíos que persisten en términos de calidad y equidad del sistema educativo dando cuenta que el desempeño académico de los primeros años es crítico y condiciona en gran medida su logro futuro¹¹ (CIAE , 2013). Cabe señalar que en esta investigación no se considera el origen social de los estudiantes, que sin duda agudizaría la noción de inamovilidad del desempeño educativo. En cuanto a las diferencias de logro por razón de género, la situación es aún más grave, planteando incluso que la escuela contribuye al incremento progresivo de las brechas entre niñas y niños (ComunidadMujer, 2016).

Si bien es abultado el ejercicio teórico y empírico que critica la fórmula “logros educativos en igualdad de oportunidades = legitimidad de la estructura social”, ésta es una concepción preponderante en el sentido común. La información producida en el marco del Proyecto

¹¹ En concreto, observa una elevada correlación entre los resultados de las pruebas estandarizadas de los estudiantes de 8º básico o 2º medio respecto a sus resultados en la PSU: 0,76 entre el Simce de 2do medio y la PSU de lenguaje, correlación que se eleva a 0,8 para las mismas evaluaciones en el subsector de matemáticas.

Desigualdades Anillos SOC12 y Fondecyt 1130276, que explora las justificaciones de la desigualdad social en Chile, es analizada por Espinoza (2014) quien reconstruye el discurso meritocrático y su validación en el sentido común del Chile actual.

“¿Admiración? (...) (Quizás) como con la gente más esforzada, podría sentir admiración, por los que salen adelante, los que estudian carreras técnicas y se sacan la cresta y llegan a triunfar y ser lo mismo que un médico, que un ingeniero.”

Entrevista hombre 30 años, ingeniero comercial, soltero.

Con mayor o menor tensión, las subjetividades asociadas al logro educativo continúan estableciéndose, fundamentalmente, sobre el ideal de meritocracia. Como se señala en la investigación “El Chile profundo” (Azócar, Azócar, & Mayol, 2010), la educación adquiere un rol analgésico en materia de desigualdad, en tanto es significada como un mecanismo de suspensión de las diferencias y la ilusión de un acceso relativamente más igualitario. No plantea la esperanza universal de la movilidad, pero sí la posibilidad de que exista una dimensión en la que la igualdad social y de género sea posible, aun cuando ésta se configure como una excepción a la regla:

“Te reitero que ojalá yo pueda seguir el ejemplo de lo que hizo esta mamá. Me parece que es panadera, y tiene a la hija estudiando medicina, otra odontología, que entraron con los máximos puntajes. (...) Entonces tú te das cuenta de que las oportunidades están. (...) Si hay diferencias sociales y las va a haber siempre. Pero sí está este otro lado que le permite a una persona, de tener escasos ingresos, pero sí tener la posibilidad, a lo mejor en segunda generación de que ellos vayan escalando estratos sociales, es decir, de que tenga la opción de ir a la Universidad.”

Socio nueva agrupación de profesionales, Santiago

b) Enfoque de Capital Humano y su preponderancia en la política pública

La visión funcionalista de la educación, en específico su enfoque tecno-económico, se refuerza desde la teoría económica de capital humano que mantiene la concepción de la educación como un sistema que premia el esfuerzo y garantiza mejores posiciones en la estructura social a quienes demuestran calificaciones sobresalientes. De acuerdo con esta perspectiva, la escuela es, por tanto, un espacio en el que se desarrolla la competencia, y se distribuyen las oportunidades sociales en función del desempeño individual en un contexto de igualdad de condiciones.

La particularidad de este enfoque es que dentro del mercado escolar hombres y mujeres apuestan por la obtención de más y mejores diplomas como instrumentos que medirían sus capacidades para desempeñarse en un empleo calificado (Schultz, 1983). Así, desde un punto de vista estrictamente económico, el capital humano está estrechamente relacionado con las capacidades humanas adquiridas por acumulación de conocimientos generales o específicos, en tanto que se concibe a los individuos como agentes dotados de habilidades y esfuerzos, que perciben una remuneración en función de su productividad (Becker, 1983).

El punto central de la teoría del capital humano es la *productividad* de la educación, demostrada por la rentabilidad de invertir en ella. Esta se expresa (1) a nivel individual – porque se valoriza mejor en el mercado del trabajo, y por lo tanto la persona tiene acceso a una mejor posición en la estructura social- y (2) a nivel social, - ya que se contribuye al crecimiento macroeconómico-.

(1) Desde el punto de vista individual, la teoría del capital humano postula que las personas, haciendo uso de su capacidad racional, *“tomarán una decisión óptima en el punto de equilibrio entre beneficio marginal (ganancias) y el costo marginal (tiempo y dinero invertido en educación). Por lo tanto, las desigualdades en las ganancias no son producto de oportunidades desiguales sino de las decisiones racionales de los individuos”* (Torche & Wormald, 2004, pág. 29). Siendo así, la educación constituye un mecanismo de movilidad social y consecuentemente un factor de cohesión social (MIDEPLAN, 2004).

La desigualdad social, por tanto, es reflejo de los logros educativos, que se consolidan en función del aprovechamiento individual de las oportunidades, o incluso, como la manifestación de las diferentes motivaciones individuales. Desde este punto de vista, las expectativas de futuro de los jóvenes de EMTP no responderían a una regularidad social, sino que, en las decisiones se basan en una racionalidad individual de inversión. Sin embargo, recientes investigaciones enfocadas en jóvenes (Canales, Opazo, & Camps, 2016; Corica, 2010; García, 2014; Sepúlveda, 2006) dan cuenta de la dificultad de adoptar esta perspectiva en la comprensión de las aspiraciones y expectativas, profundamente influidas por la clase y el género.

(2) Desde el punto de vista social, la formación de capital humano tiene efectos positivos en el mercado del trabajo y con ello en el desarrollo productivo, ya que, siguiendo la tradición

funcionalista, educación y trabajo funcionan como una amalgama virtuosa. En este sentido, *“la educación no solamente se considera fundamental para el crecimiento sostenido y para la mejora de la productividad, sino que es también el elemento clave para el abandono del subdesarrollo”* (Bonal, 1998, pág. 40). En el contexto nacional destaca la obra de Brunner y Elacqua (2003) que, mediante un análisis econométrico, expone una situación pesimista respecto a la calidad y volumen de formación de capital humano. En concreto plantea que *“no sólo existe un déficit de personal profesional y técnico en la fuerza de trabajo, sino que, adicionalmente, la calidad del capital humano especializado, medida con los indicadores comparativos existentes, arroja resultados negativos”* (pág. 2) si se compara con países que han alcanzado mayor grado de desarrollo económico.

Este es el enfoque que prima en el grueso de las investigaciones relativas a la formación técnica (Bassi, 2012; Bernasconi & Irrazábal, 2015) que, siguiendo los desafíos y líneas de resolución planteadas por los organismos internacionales, han puesto su foco en consolidar una propuesta educacional en pos del desarrollo. A su vez, desde la vereda institucional la educación técnica ha sido diagnosticada en función de los criterios establecidos en la noción de capital humano, éstos son: contribución al desarrollo económico, capacidad para elevar la productividad y competitividad, y su potencialidad de retención en el sistema escolar de sectores más desfavorecidos con el objetivo final de ser agente de movilidad laboral y social. Zolezzi (2013), argumenta que la formación técnica profesional *debe ser un eje estratégico para Chile*, definiendo una serie de recomendaciones en esta línea, entre las que destaca: la necesidad de generar un giro hacia la especialización en servicios en desmedro de la rama industrial, de manera de ajustar la formación al modelo productivo actual.

Sin embargo, la tradición teórica sobre la que se erigen estas perspectivas se ha encontrado con una serie de críticas referidas a su real capacidad de ser un espacio de inversión educativa neutral y sus consecutivos aportes a las rentas individuales y nacionales.

En primer lugar, sin un acceso significativo de las clases sociales desfavorecidas a educación superior de *calidad*, el efecto redistributivo de la inversión educativa desaparece, y con ello la fundamentación igualitarista de la teoría del capital humano. Se cuestiona además la bondad de la relación entre educación y productividad, o si se quiere entre el mercado de la educación y el mercado del trabajo, ya que se identifican fenómenos como la *sobre educación*, que tensionan la propuesta teórica del ajuste entre el nivel de cualificación y los salarios, en la medida que se

demuestra que *“el ritmo de crecimiento de la remuneración del trabajo no necesariamente se corresponde con el ritmo de crecimiento de los niveles educativos”* (Bonaf, 1998, pág. 58).

En segundo lugar, a nivel macrosocial las investigaciones de Carabaña y Boudon (1983) dan cuenta de una falla en la noción de la inversión pública dado que la tasa de crecimiento de la renta nacional es significativamente inferior al gasto social en educación desarrollado a partir de la segunda mitad del siglo XX. Una de las hipótesis más relevantes en esta materia se vincula a la identificación de una *demanda educativa que no se comporta de acuerdo a las lógicas de mercado*, estropeando la condición necesaria para la teoría de capital humano referida a individuos que toman decisiones racionales para la maximización de su propio beneficio, de modo tal que se generaría un quiebre en el equilibrio teórico entre educación y empleo (Bonaf, 1998, pág. 60).

En consecuencia, al restringir el análisis de la estructura social a méritos individuales, la teoría del capital humano excluye la importancia de la clase y el género, y los conflictos que toman lugar en el mercado del trabajo (Bowles & Gintis, 2014).

Adicionalmente, al concebir la demanda de educación como la suma de motivaciones, capacidades, y cálculos racionales, invisibiliza la intervención de las estrategias de clase cuya reproducción social depende de la educación, tanto en términos de posición económica como cultural. En palabras de Bourdieu *“esta definición (el enfoque de capital humano) pasa por alto, entre otras cosas, el hecho de que el rendimiento escolar de la acción educativa depende del capital cultural previamente invertido por la familia; y olvida además que el rendimiento social y económico de la titulación académica depende del capital social, igualmente heredado, que pueda ser movilizado para respaldarla”* (Bourdieu P. , 2001, pág. 138). Olvida también la diferenciación de los mecanismos de reproducción de clases en base al género, es decir, la necesidad imperiosa de la burguesía de inculcar los roles de género, y así impulsar la cohesión social para la perpetuación de una sociedad capitalista que permita mantener la estructura de privilegios (Arnot, 1982). En esta tarea no sólo operan las familias como institución de socialización primaria, sino también la escuela como un espacio de reproducción social.

c) La teoría credencialista

Collins (1986) elabora la teoría credencialista como una crítica a la relación entre educación y productividad. Según el autor, el logro educacional y, específicamente, la adquisición de credenciales es un medio que perpetúa las desigualdades sociales. A su juicio, no es la productividad del individuo la que define el acceso a empleos de mejor calidad, sino que es la diferenciación entre grupos sociales la que define el acceso a ciertas posiciones de poder y prestigio. Así, la escuela deja de ser un espacio neutral de distribución en base a los méritos o la inversión en capital educativo, y se constituye como un espacio de diferenciación y segregación.

En esta línea, el principal aporte de la teoría credencialista de la educación se basa en la sustitución del individualismo metodológico (es decir aquel marco teórico que concibe las motivaciones y trayectorias como decisiones racionales a nivel individual), por la consideración de grupos sociales que no sólo comparten condiciones materiales objetivas, sino que además tienen intereses colectivos que conducen a una acción conjunta y homogénea (Collins, 1986). En otras palabras, esta perspectiva permite *sociologizar* la educación relevando su carácter estratégico para la legitimación y reproducción del orden.

d) La teoría de las dos redes

Desde una perspectiva marxista estructuralista, Baudelot y Establet (1975) teorizan sobre la función selectiva y reproductiva del sistema escolar francés, que tiene lugar desde la enseñanza primaria, momento en que los estudiantes comienzan a ser conducidos hacia dos redes de estudio diferentes y cerradas: la red primaria profesional y la red secundaria superior¹².

La asignación a cada una de ellas no responde a criterios estrictamente técnicos de la competencia o calificación de los individuos, más bien, está directamente determinada por la existencia de clases antagónicas y la dominación de la burguesía sobre el proletariado, que se refleja en un sistema educativo que diferencia el trabajo manual del intelectual, designando el rol de explotados o

¹² El estudio se centra en el sistema educativo francés, particularmente en el nivel secundario, que brinda los niveles general, tecnológico y profesional durante los últimos 3 años. La modalidad general prepara a los estudiantes para continuar estudios superiores de larga duración (licenciaturas de 3 o 4 años), el tecnológico tiene el objetivo de formación para el trabajo, pero también entrega los conocimientos necesarios para continuar estudios de nivel tecnológico, y por último el formato profesional con orientación al trabajo (European Commission, 2016).

explotadores de los distintos grupos sociales, sin posibilidad de tránsito de una a otra red. En este sentido, las redes *“son herméticas, heterogéneas por sus contenidos ideológicos y las formas de inculcación de éstos, opuestas en finalidad y heterogéneas en su reclutamiento”* (Rivero, 2002, pág. 5).

La diferenciación en sistemas educativos es consistente con las características adscriptivas y es continuamente reforzada por los procesos de aprendizaje que se abordan en una y otra red, dando cuenta de un principio de correspondencia entre el orden de producción capitalista y las prácticas educativas concretas. De este modo, la red primaria profesional se caracteriza por un *“aprendizaje mecánico, concreto y discontinuo”* y está destinada a quienes ejercerán el rol de dominados ya que *“da acceso a un sector secundario en el mercado del trabajo, con menor prestigio y remuneración”*. Por el contrario, en la red secundaria superior las prácticas educativas están dominadas por un fin, configurando patrones de conocimiento *“abstracto, continuo y original”* (Bonal, 1998, pág. 102).

Según los autores ambas redes educativas tienen también el rol de inculcación de la ideología burguesa de manera diferenciada en función de la lucha de clases que configura la selección de los individuos en dos categorías. Así *“desde la red primaria profesional se procura la sumisión de los futuros proletarios a la ideología, en tanto que desde la secundaria superior se promueve la formación de los intérpretes activos de la ideología burguesa”* (Baudelot & Establet, 1975, pág. 139).

En definitiva, la escuela como aparato reproductor de la estructura de clases cumple una doble función: asegurar una distribución material de individuos en los dos polos de la sociedad, y, asegurar una función política e ideológica de inculcación de la ideología burguesa junto al avasallamiento y al disfraz de la ideología proletaria (Baudelot & Establet, 1975, pág. 244).

El constructo conceptual de las dos redes constituye un importante aporte teórico en la crítica a la noción de justicia distributiva planteada por la sociología funcionalista. Además, es en principio coincidente con las modalidades de estudio del sistema educativo de nivel medio, a saber, educación media técnico profesional y científico humanista, y parecería razonable atribuir a ellas la conceptualización de redes educativas diferenciadas. Sin embargo, la inequidad del sistema educativo chileno parece establecer una relación más compleja con la estructura social, debido, por ejemplo, al especial protagonismo de actores privados y la particularidad de las trayectorias educativas de los jóvenes.

Asimismo, el planteamiento teórico de Baudelot y Establet puede parecer simple para la interpretación de la complejidad social actual, al construir una explicación mono causal de los mecanismos de diferenciación. A saber, la desigualdad de la educación en el contexto chileno no sólo se manifiesta mediante redes educativas que responden a una segregación socioeconómica y simbólica, más aún, la educación técnica en sí misma constituye un espacio de desigualdad en base al género, que impacta, por ejemplo, en la elección de especialidades y con ello en la capacidad de desarrollo profesional y acceso diferenciado a capital socioeconómico por hombres y mujeres.

e) La teoría de la reproducción cultural de Bourdieu y Passeron

Bourdieu y Passeron desarrollan la teoría de la escuela como mecanismo de reproducción cultural. Los autores plantean que el sistema de relaciones educativas garantiza la imposición y reproducción de los patrones culturales dominantes como legítimos y universales. La institución escolar valora un tipo de comportamientos y actitudes que son patrimonio de la clase alta (y de lo masculino, aunque los autores no profundizan en ello). La distancia respecto a la cultura *legítima y universal* está determinada por el origen social de los estudiantes, generando un proceso de selección que no es más que *la distinción de los ya distinguidos*, que encubre y disfraza los privilegios sociales como méritos individuales.

La arbitrariedad cultural, a través de la cual se legitiman y universalizan los valores dominantes, sólo es posible mediante el ejercicio de violencia simbólica, cuya materialización es la autoridad pedagógica. Ésta no es más que la delegación de la legitimidad necesaria para la inculcación ideológica de la cultura dominante por parte de los profesores y figuras de autoridad.

Junto con ello, la autonomía formal de la escuela respecto de la estructura social es fundamental. La institución escolar se presenta como un espacio neutral, al que ingresan hombres y mujeres, ricos y pobres, en condiciones de *igualdad*, a pesar de la constante y eficaz promoción de una socialización diferenciada desde el inicio de la carrera escolar. De modo tal que se encubre su rol reproductor del orden social bajo el manto de neutralidad propuesto por la tradición positivista, que señala a la escuela como un espacio que busca "*hacer iguales a los desiguales*" (Mora, 2010, pág. 37).

Así, la teoría de la reproducción considera dos funciones del sistema escolar interconectadas entre sí: (1) una función interna de inculcación ideológica o formación de *habitus*, y (2) otra externa relativa a la diferenciación social. Cuando ambas funciones, interna y externa, se enlazan, adaptan y articulan, la escuela consolida su función de selección legitimando la diferenciación social como la derivación de una institución *neutral* y *autónoma*.

(1) En relación a la función interna cabe señalar que la violencia simbólica se ejerce sobre los individuos cuando se interiorizan los principios de la arbitrariedad cultural, conformándose un *habitus*, es decir, prácticas habituales intelectuales, morales y laborales, diferentes para cada grupo social y para cada género, y que son capaces de funcionar de manera orquestada para la interpretación del espacio socio-cultural, la perpetuación del orden y la reproducción de los recorridos individuales según dichas estructuras colectivas.

Respecto a la manera en que el *habitus* determina las decisiones, y con ello las trayectorias de los sujetos de distintas clases sociales, Bourdieu señala que *“todos los estímulos externos y experiencias condicionantes son percibidos en cada momento a través de categorías ya construidas por experiencias previas. De ello se sigue una inevitable prioridad de las experiencias originarias y una clausura relativa del sistema de disposiciones que constituye el habitus”* (Bourdieu & Wacquant, 2008, pág. 174).

La escuela en tanto agente para la conformación de *habitus*, impulsa la tendencia reiterativa de las maneras de actuar inclinándolas a reproducir las regularidades inmanentes a las condiciones objetivas que constituyen al grupo social (Capdevielle, 2011). *“El habitus simplemente sugiere lo que las personas deben pensar y lo que deben decir y hacer. El habitus funciona por debajo del nivel de conciencia y el lenguaje, y más allá del alcance del escrutinio introspectivo y del control de la voluntad (...), sin embargo, no por ello puede afirmarse que los individuos responden de una manera mecánica al hábitus”* (Ávila, 2005, pág. 161).

De tal manera, las diferencias en las aspiraciones educativas no se configuran como un proceso de evaluación racional de los costos y beneficios que asocian los miembros de las diferentes clases sociales a los logros educacionales, como lo planteaba la teoría funcionalista. Por el contrario, las decisiones que guían las trayectorias – por ejemplo, la preferencia por una modalidad técnico

profesional – se ejercen “principalmente por mediación de la imagen social de la posición considerada y del futuro que se encuentra objetivamente inscrito en ella; y de la que forman parte, esencialmente, cierto proyecto de acumulación cultural y cierta imagen de lo que es la realización cultural” (Passeron, 1983, pág. 22; en Greibe, 2011).

(2) La función de diferenciación, por su parte, se comprende con el concepto de capital planteado por Bourdieu. Mediante la noción de *capital* el autor busca dar cuenta del proceso histórico de acumulación dispar de *energía social* por parte de distintos grupos sociales, en sus formas objetivadas o adquiridas, para la obtención de beneficios que se reproducen por sí mismos, permitiendo la regeneración de la estructura.

En específico, el capital cultural puede existir en tres estados: incorporado, objetivado o institucionalizado. El capital institucionalizado es el que tiene lugar en la escuela, que genera diferenciación por rendimiento según el uso distintivo de códigos lingüísticos heredados de la familia, más o menos cercanos a la cultura arbitrariamente impuesta en el sistema educativo. La manifestación más clara del capital cultural institucionalizado son los títulos académicos (Bourdieu P. , 2001, pág. 136).

El efecto de la titulación constituye el mecanismo de mayor efectividad para el encubrimiento de la reproducción social a través de la asignación de status, ya que “*el título académico es un certificado de competencia cultural que confiere a su portador un valor convencional duradero y legalmente garantizado*” (Bourdieu P. , 2001, pág. 147). El título, libera a los individuos de rendir cuentas respecto a su posición social y sus actos. De modo que, no sólo han sido certificados en términos de dominio de un oficio, además lo son como poseedores de capital cultural, de la cultura universal, que aumenta conforme al prestigio de la titulación poseída. En definitiva, el capital cultural valorado en la escuela da paso a la *legítima* diferenciación social entre grupos.

En un sistema educacional tan desigual como el chileno, se puede distinguir claramente entre quienes acceden a educación de calidad, pagada, que entrega oportunidades, y quiénes acceden a educación gratuita destinada a las clases bajas y que es de peor calidad (Greibe, 2011). Esto, debido a que las clases dominantes han seguido estrategias efectivas de conversión de capital económico en capital cultural (Bourdieu P. , 2001). Así, la atribución de un valor simbólico a la educación no

está ligada solamente a un cálculo racional de las recompensas, sino a una serie de factores que dan cuenta de una subjetividad construida en relación con el orden social y la propia experiencia (Greibe, 2011). En definitiva, la acción pedagógica en sus distintas formas colabora funcionalmente a la reproducción del capital cultural -adquirido en base a capital económico, y viceversa- tendiendo a la reproducción del orden, en particular la estructura de clases y las desigualdades de género.

La teoría de la reproducción desenmascara las relaciones sociales de dominación latentes, dando cuenta acabadamente del carácter social del conocimiento y logro educativo en función de las clases sociales. Adicionalmente, Bourdieu desarrolla su teoría sobre la dominación masculina como la preservación de los roles de género a través de la legitimación del orden social como un mandato *natural*. Si bien el autor devela el rol de la escuela en la subordinación de lo femenino a lo masculino a través de la autoridad pedagógica y la noción de una institución neutral, su planteamiento teórico no profundiza en la superposición entre clase y género.

El avance de la teoría sociológica contemporánea ha enriquecido sustancialmente el debate sobre la estructura social, cuestionando la fundamentación mono causal de la reproducción e incorporando -al menos- dos nuevas dimensiones: la etnia y el género. El planteamiento de Arnot (1982) complejiza el constructo de Bourdieu, ya que reconoce la función de reproducción dual de la escuela: la clase social y el género son condiciones que no sólo coexisten y son legitimadas por la escuela, sino que se interseccionan a través de mecanismos de reproducción que actúan de manera diferenciada para hombres y mujeres aun cuando compartan una posición en la estructura en base a su clase social. Por lo tanto, las desigualdades de género -junto a los dispositivos utilizados y sus manifestaciones- no son independientes a la situación de clase.

II. Desigualdad de género

a) Escuela y reproducción: Interseccionalidad clase y género

En respuesta a la teoría de la reproducción, Madeleine Arnot (1982) realiza una de las producciones teóricas más importantes sobre educación y género, donde desarrolla una crítica a la parcialidad del análisis y omisión del vínculo entre las relaciones sociales en la escuela y la reproducción de la división sexual del trabajo. A su modo de entender, la centralidad que tuvo la relación educación/producción en Althusser, y educación/cultura en Bourdieu y Passeron, deja de lado el rol del sistema educativo en la transmisión de la ideología patriarcal, fundamental para la reproducción de las relaciones sociales capitalistas.

De la misma manera, afirma que las teorías de reproducción de clases sociales y control resultan insuficientes precisamente porque no consideran la especificidad de las experiencias de clase en términos de género. Esto, porque aun cuando es posible observar similitudes entre miembros de una misma clase social, existen también profundas diferencias según sean hombres o mujeres, que incluso pueden darles un terreno común y experiencias compartidas con miembros de otra clase.

Arnot no abandona totalmente la propuesta de reproducción social, pero plantea que el análisis puede ser mejorado si se reconocen los *orígenes y destinos dobles* de los estudiantes de una misma clase social. Afirma que se debe considerar que la posición de las mujeres dentro de la jerarquía de las relaciones sociales es diferente a la de los hombres, ya que su baja presencia en cargos directivos limita su capacidad de dar órdenes e inculcar obediencia en la esfera de las relaciones laborales, de modo que, las mujeres constituirían la cara más blanda del control simbólico, en posiciones como maestras en la primera infancia, trabajadores sociales, etc.

En este escenario, la autora señala la necesidad de construir una nueva teoría sobre educación y reproducción de las relaciones de clase y género, como estructuras dependientes, interseccionadas, promotoras del orden social capitalista y patriarcal. En sus palabras, *"In so far as class relations (in other words the division between capital and labour) constitute the primary element of the capitalism social formation they limit the form of gender relations, the division between male and female properties and identities. I do not believe that one can disassociate the ideological forms of masculinity and femininity, in their historical specificity from either the material basis of patriarchy nor from the class structure. If one definition of femininity or masculinity is dominant, it is the product of*

patriarchal relations and also the product of class dominance, even though these two structures may exist in contradiction” (Arnot, 1982, pág. 66).

Para comprender el constructo conceptual de Arnot es necesario revisar lo planteado por Basil Bernstein (1970). El autor explica la transmisión cultural y reproducción de clases a través de la institucionalización de los *códigos de sociolingüísticos* por parte de la escuela. En concreto, señala que los factores de clase regulan la estructura de comunicación dentro de las familias y dentro de la escuela, legitimando ciertos patrones culturales en términos materiales y simbólicos. Con ello, no sólo logra dilucidar la forma en que dichos códigos operan en la dominación cultural, en la medida que son desigualmente distribuidos, sino también sus efectos en la conciencia de los distintos grupos sociales (Ávila, 2005, pág. 168).

Desde ahí, Arnot (1982) delimita un constructo teórico para comprender las formas de reproducción de la dominación de género en la escuela: Los *códigos de género* basados en la clase social, que, como ella misma plantea, le permitirá exponer las características interaccionales de la reproducción y los conflictos de género en las familias, en las escuelas y en los lugares de trabajo.

Los modelos de socialización escolar se diferencian en el grado de definición y separación entre lo femenino y lo masculino -*clasificación* en el lenguaje bernsteiniano- y en las relaciones que establecen dichos géneros -*enmarcación*- (Ávila, 2005). Los códigos de género, y por consiguiente las reglas en que éstos son adquiridos, varían en las diferentes formaciones sociales según características específicas de la relación entre los órdenes capitalista y patriarcal, es decir en ningún caso son estáticos o simples. De hecho, *“they are highly complex in the sense that in order to construct two seemingly mutually exclusive categories which can apply to any range of social contexts, considerable work has to be done to pull together a diversity of values and meanings”* (Arnot, 1982, pág. 81).

Los códigos de género de Arnot evidencian su robustez teórica cuando sirven de herramienta para comprender la interseccionalidad de las jerarquías de clase y género, transmitidas y legitimadas por la escuela. La autora identifica que la oportunidad de transmitir códigos de género no está abierta a cualquier clase social. Son los burgueses quienes se han apropiado, más que cualquier otra clase, del sistema educativo, por consiguiente, la forma dominante de la hegemonía masculina legítima es consistente con sus intereses de clase. Aun cuando las clases aristocrática y trabajadora construyen

sus propios códigos de género y eventualmente pueden incidir en su difusión escolar, los códigos de género deben ser interpretados desde el contexto actualmente dominante, aunque constantemente mutable: el de la clase burguesa.

La escuela trata de determinar las identidades de sus estudiantes transmitiendo códigos de género en un proceso en el que los estudiantes toman un papel activo, en la medida que infieren constantemente las reglas subyacentes de una gama de relaciones sociales entre varones y mujeres, por ejemplo, entre directivos y maestras (Universidad de Buenos Aires, 2000). Es decir, *“el alumnado está efectivamente involucrado en la deducción de las normas fundamentales, en el aprendizaje para reconocer y dar sentido a una extensa gama de conceptos variados, contradictorios y mixtos”* (Arnot, 1982, citada en Acker, 1995, pág. 122), comprendiendo y conceptualizando la forma de apropiación de los significados masculino y femenino, y admitiendo como natural la jerarquía del primero sobre el segundo.

Al respecto, Bourdieu señala que la legitimidad del orden masculino es lo evidente pues no se requiere justificación alguna para su afirmación como jerarquía neutral, en la que el mundo social aparece como ahistórico, imperturbable y *“sus divisiones arbitrarias, comenzando por la división socialmente construida entre los sexos, como si fueran naturales, evidentes, ineluctables”* (Bourdieu P. , 2000, pág. 6), producto de las interacciones entre hombres y mujeres, en distintos espacios como la familia, el Estado, la escuela, entre otros.

b) Hacia una sociología feminista de la educación

Por su parte, Acker (1995) analiza, desde una perspectiva feminista, la sociología de la educación inglesa anterior a los años 80.

Mediante la revisión sistemática de artículos publicados entre 1960 y 1979, evidencia un tratamiento desigual entre hombres y mujeres como sujetos de estudio, dando cuenta que en la mayoría de las investigaciones se invisibiliza a estas últimas: son deliberadamente excluidas de las muestras, no se identifican diferencias respecto a los hombres, o no se profundiza en los resultados obtenidos para las mujeres cuando parecen confusos en relación al comportamiento de sus pares varones (Acker, 1995, págs. 48 - 51).

Sin embargo, su trabajo no descansa en el pesimismo, por el contrario, desde su análisis crítico plantea la necesidad de desarrollar rigurosamente líneas de investigación para el desarrollo de una sociología de la educación con enfoque feminista, abordando dos temas en particular:

Primero, siguiendo los fundamentos de Arnot referidos a los códigos de género, Acker propone el desarrollo de una sociología de la escuela que atienda y profundice sobre los mecanismos de definición y transmisión de los roles de género desde un punto de vista culturalista, y que cuestione la manera en que el alumnado de ambos sexos se vuelven *hombres y mujeres* por adscripción de estereotipos -que se refuerzan desde el lugar donde se sientan, el trato que reciben de parte de los profesores, entre otros- , en un contexto educativo que considera *“una escolarización no mixta (incluso) dentro de escuelas mixtas de secundaria”* (Acker, 1995, pág. 58). En esta línea se inscriben los estudios sobre el currículum manifiesto y oculto, las prácticas docentes y otras formas de transmisión del sexismo, que serán desarrolladas en el siguiente punto *“sesgos de género en el currículum educativo”*.

En segundo lugar, identifica un vacío teórico y empírico hasta ese momento respecto a los *“modos en que la experiencia de las mujeres sirve para aumentar o estrechar sus aspiraciones y sus oportunidades”* (Acker, 1995, pág. 57). En este punto, reafirma que las mujeres habrían sido soslayadas como sujetos de estudio, o en otros casos simplemente conceptualizadas desde un lente sexista, como es el caso de Roberts que en 1968 *“se sintió capaz de afirmar que para las chicas el trabajo no posee un significado socio-psicológico tan esencial; y el desempleo consecuentemente no trae consigo unos efectos tan deteriorantes”* (Acker, 1995, pág. 57).

No obstante, la autora señala que hasta ese momento también existen investigaciones que han abordado las expectativas con mayor seriedad, destacando la de Byrne en 1978 que determinó que los proyectos no sólo están definidas por el sexo, sino también por otras variables como clase social y religión, planteando una primera noción sobre las desventajas acumulativas que desarrolla Arnot, como relaciones de dominación de clase y género que se interseccionan y actúan intersubjetivamente sobre dichas aspiraciones. Este tema será abordado en el cuarto apartado de esta sección *“d) Expectativas educativas de mujeres y hombres”*.

c) Sesgos de género en el currículum educativo

Cox entiende el currículum como un *“conjunto de contenidos, en un sentido amplio, que - organizados en una determinada secuencia - el sistema escolar se compromete a comunicar. Al mismo tiempo, el currículum es una selección cultural con propósitos formativos que organiza la trayectoria de alumnas y alumnos en el tiempo y que, en los contenidos, esquemas mentales, habilidades y valores que contribuye a comunicar, es un regulador de su experiencia futura”* (Cox, 2001, pág. 223).

Michael Apple, construye una visión más crítica y siguiendo las corrientes de la reproducción devela el carácter político del currículum puesto que considera que mantiene una *“estrecha relación con la reproducción cultural y económica de la sociedad, en tanto que contiene ciertas concepciones normativas de los valores y la cultura legítimos. (En este sentido, es necesario) poner de manifiesto que la hegemonía es creada y recreada por el cuerpo formal del conocimiento escolar, así como por las enseñanzas encubiertas que ha transmitido y sigue transmitiendo”* (Apple, 1986, pág. 111). En efecto, la escuela da legitimidad y continuidad a conceptos, ideas, sistemas y estructuras que considera válidas, mediante el currículum. La diferenciación y tipificación restrictiva de lo femenino y masculino forma parte de los contenidos del currículum, reforzando la valoración o censura de ciertos atributos, condiciones y actitudes según género, en su versión *manifiesta* pero particularmente en el *oculto*.

El sesgo de género presente en el currículum manifiesto, es decir aquel que se presenta explícitamente en el diseño y está previsto en forma de programa, objetivos, tareas específicas, etc., ha sido objeto de estudio en una gran variedad de investigaciones desde los años 80. A modo de ejemplo, el trabajo de García, Toriano y Zaldívar (1993) *“pone de relieve como el sexismo se proyecta de manera sistemática tanto a través de la omisión de personajes y formas de vida femeninas, como de la infravaloración o infrarrepresentación de las mujeres”* (citado en Bonal, 1998, pág.158). Asimismo, el análisis de contenido de los textos escolares ha documentado la transmisión de mensajes e ilustraciones que acentúan los estereotipos de género y muestran mayoritariamente a las mujeres en roles domésticos y siendo *“pasivas, emocionales, débiles, y no inteligentes”* (Covacevich & Dávila, 2014).

En lo que respecta al currículum oculto, Giroux ha señalado que se trata de *“aquellas normas, creencias y valores no declarados, implantados y transmitidos a los alumnos por medio de reglas subyacentes que estructuran las rutinas y las relaciones sociales en la escuela y en las aulas”* (Giroux, 2004, pág. 72). Aun cuando Giroux es un enérgico crítico de la teoría de la reproducción¹³, coincide con Bourdieu – y de forma tangencial con Apple - en que es precisamente este tipo de currículo el que guarda mayor relación con la dominación educativa y aseguraría la continuidad de ciertos saberes, usos sociales y valores admitidos, entre los cuales destaca la diferenciación de género.

De acuerdo a Bourdieu, la escuela transmite y reproduce principios patriarcales que se manifiestan en la concepción de ciertas disciplinas como blandas (femeninas) o duras (masculinas), la jerarquización de los participantes del proceso educativo según características sexuales (Bourdieu P. , 2000), pero fundamentalmente construye, instala e irradia la manera en que las personas se ven y representan a sí mismas en función a estereotipos que toman forma en la disposición del espacio, el trato diferenciado a niñas y niños por parte del profesorado que ignora o minimiza los logros escolares de las niñas definiendo la ‘verdadera inteligencia’ como un atributo principalmente masculino (ComunidadMujer, 2016).

Bonal (1998) hace una revisión de investigaciones sobre el rol de los docentes, y encuentra que, aunque el profesorado manifieste que utiliza un trato igualitario entre hombres y mujeres es frecuente que recurra a las diferencias sexuales para justificar determinados comportamientos, ratificando el principio de clasificación de individuos en base al género. Asimismo, las investigaciones de Sarah (1993) y Subirats & Bullets (1991) ilustran la manera en que los varones se convierten en los protagonistas del aula, tanto por la atención desmedida que reciben (positiva y negativa) como por su participación voluntaria.

El influjo del currículum oculto se expresa por ejemplo en la renuncia aparentemente voluntaria de las niñas hacia áreas o carreras asociadas al mundo masculino, optando por otras a las que se sienten destinadas. Así lo ratifica el estudio longitudinal realizado por Weiner (1990) que demostró que no existe una pauta estadísticamente significativa de rendimiento según sexos respecto a la diferentes

¹³ Como respuesta a la teoría de la reproducción, Giroux elabora la teoría de la resistencia, en la que propone a la escuela como un espacio en conflicto permanente, donde grupos de individuos se resisten a la imposición de sistemas educativos capitalistas. Algunos ejemplos de estas resistencias son: la deserción de jóvenes que se oponen a la manipulación del sistema, o la no aceptación del conocimiento académico y la primacía del trabajo manual (Giroux, 1985).

partes del currículum, de hecho “*la escasez de elecciones técnicas en el colectivo femenino no es consecuencia de un rendimiento bajo, sino de una renuncia voluntaria que se basa en los modelos masculinos de ciencia que reciben las chicas en la institución escolar*” (Weiner, 1990, citado en Bonal, 1998, pág. 158), propiciada por la influencia que ejercen distintas instituciones sociales como la familia y particularmente la escuela en la imposición de la división sexual del trabajo.

d) Expectativas educativas de mujeres y hombres

McDonough (1997) utiliza el enfoque de promoción de *habitus* por parte de las escuelas para poner de manifiesto la docilidad de las aspiraciones de estudiantes de secundaria estadounidenses según el contexto social, cultural y agregando el componente organizacional que recalca el rol del tipo de colegio al que asisten.

En estos términos, las aspiraciones individuales responden a las evaluaciones subjetivas que elaboran miembros de un grupo social determinado en base a las percepciones compartidas sobre su entorno social. Como ya se ha planteado, el trazo de trayectorias educativas de estudiantes de nivel secundario en Chile remite a la interpretación diferenciada del escenario de oportunidades en búsqueda de movilidad social en función de las probabilidades objetivas con las que se cuenta (Sepúlveda & Valdebenito, 2014). Pero, la investigación de McDonough contribuye a una comprensión más profunda respecto de cómo estas aspiraciones se construyen y adquieren sentido para las personas.

En primer lugar, puntualiza que el *hábitus* está estrechamente influenciado por el propio espacio escolar, como un “*habitus organizacional que es utilizado e influye en la construcción de decisiones individuales*” (McDonough, 1997, citado en Sepúlveda & Valdebenito, 2014).

En segundo lugar, la autora plantea el concepto de *racionalidad limitada*, para dar cuenta de la forma acotada de las pautas de decisión y el tipo de elección que realizan los jóvenes según las características de su propio capital cultural y particularmente el entorno educativo.

Al respecto, Acker señala la necesidad de profundizar en cómo el género – y las formas en que la escuela transmite y consolida los estereotipos – influye en las estructuras subjetivas y aspiraciones diferenciadas entre hombres y mujeres. Desde su punto de vista, no sólo es menester abandonar una perspectiva individualista, sino fundamentalmente consolidar esquemas teóricos para una

sociología feminista de la educación. *“Las aspiraciones de las chicas no deberían verse simplemente como una consecuencia de las preferencias laborales individuales o de una socialización debido al sexo. La forma de tales aspiraciones en las escuelas y las universidades puede considerarse como una parte integral, y no accidental de la reproducción sexual y social del trabajo”*. Por consiguiente, *“Los investigadores deben estar prevenidos contra la tentación de considerar las relativamente bajas aspiraciones de las chicas (comparadas con las de los chicos) como resultado de una menor información o de una tardía motivación”* (Acker, 1995, pág. 57).

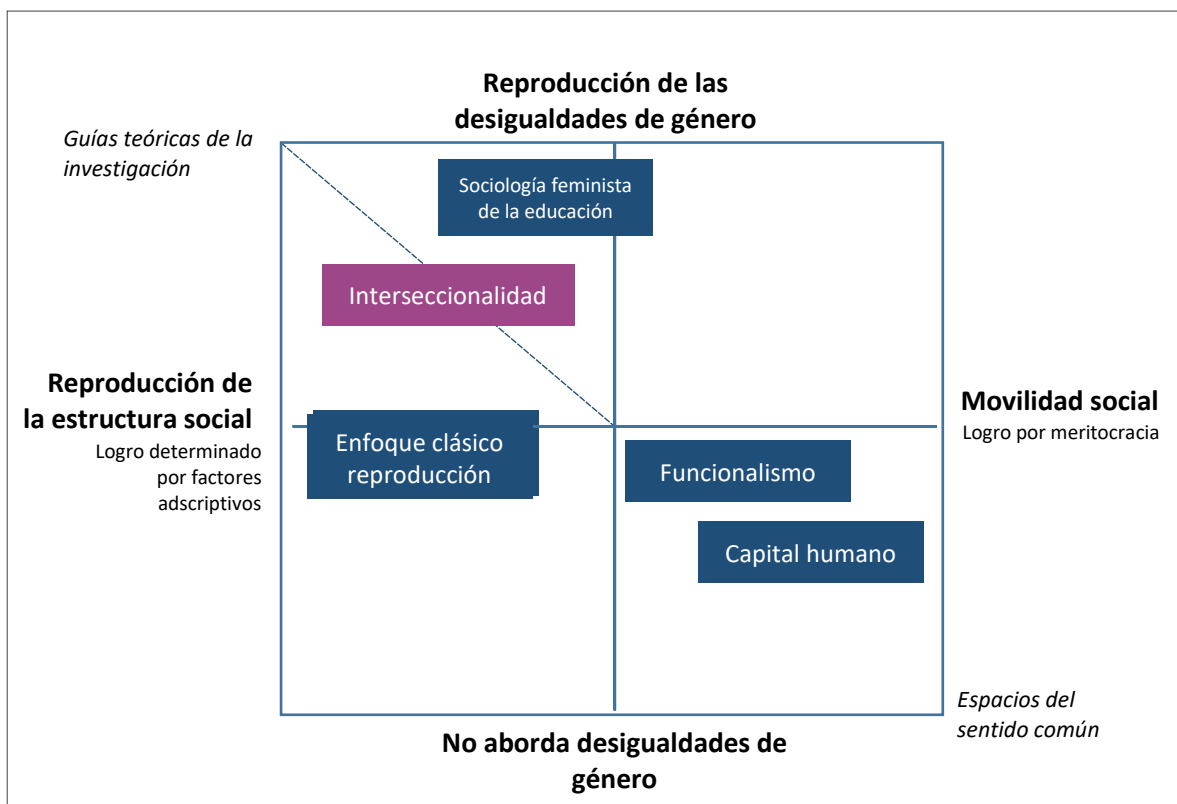
El futuro de los estudiantes no es autónomo respecto a los estereotipos de género y la clase social de origen, por tanto, la elección académica y/o laboral pareciera estructurarse no sólo sobre motivaciones o rendimiento académico, dando espacio a aspectos como las necesidades económicas, la interacción con sus pares y figuras de autoridad, los medios de comunicación, etc.

En definitiva, sus decisiones respecto al destino están restringidas por variables distintas a las académicas, que responden a un proceso continuo de *biocategorización* por sexo. Éstas son legitimadas por la escuela, tanto a nivel manifiesto como en las interacciones sexistas que los autores conceptualizan como currículum oculto, definiendo *“ la construcción social de lo femenino como técnicamente incompetente, lo que incide en la identidad de las mujeres y en su inserción en los procesos productivos y de desarrollo”* (Rico, 1996, pág. 14) y contribuyendo, consiguientemente, a las profundas brechas relacionadas a su inserción social y laboral futura.

III. Enfoque Teórico de la investigación

El siguiente esquema sintetiza los principales planteamientos teóricos en función de los conceptos abordados: desigualdad educativa y desigualdad de género en educación. El eje horizontal corresponde a la interpretación del vínculo entre el sistema educativo y el mundo del trabajo, por consiguiente, el correlato en la estructura social. Mientras tanto, el eje vertical da cuenta de la relevancia de la reproducción de las desigualdades de género en las distintas perspectivas teóricas señaladas.

Cuadro 3: Síntesis enfoques teóricos



Al lado de derecho se sitúan las corrientes teóricas del funcionalismo y su derivación en el enfoque de capital humano, ambas defensoras de la educación como mecanismo efectivo de movilidad social individual dada su relación funcional con el mercado del trabajo. Al otro extremo se encuentran las teorías de la reproducción clásicas, representadas fundamentalmente por Bourdieu y Passeron, y la teoría de las redes escolares de Baudelot y Establet. Ambas perspectivas tienen como punto común la definición de la escuela como un mecanismo de reproducción de la estructura social. En otras palabras, un instrumento para asegurar la reproducción *legítima* de la posición social y privilegios

de la(s) clase(s) dominante(s). Mientras Bourdieu y Passeron sostienen su teoría en la arbitrariedad cultural que toma forma mediante la violencia simbólica, el enfoque de las dos redes se trata de una aproximación fundamentalmente económica, definiendo que la escuela reproduce un tipo de división social que se corresponde con la división social del trabajo.

Los enfoques anteriormente señalados – funcionalismo y reproducción- se ubican en la parte inferior del esquema ya que, a pesar de sus extremas diferencias en cuanto al rol del sistema educativo en la estructura social, presentan una característica común: no abordan a cabalidad las diferencias de género en el contexto de la escuela, su eventual impacto en la desigualdad de los logros educativos, y con ello el derrotero – móvil o estático- en la posición social de los individuos. Pese a que Bourdieu ha transitado por distintos ámbitos teóricos, entre los cuales ha considerado la reproducción de las desigualdades de género, su planteamiento es criticado por Arnot debido al tratamiento tangencial que realiza de las formas específicas que ésta tomaría en el sistema educativo y particularmente en el aula.

Como se esbozó en el planteamiento del problema, este trabajo se basó en líneas interpretativas de la escuela como mecanismo de reproducción. Sin embargo, la pregunta de investigación hace referencia implícita a la relación entre los conceptos de desigualdad social y desigualdad de género. La perspectiva de Arnot permite la comprensión de ambos como mecanismos conjuntos de dominación sociocultural, enriqueciendo las teorías clásicas de reproducción, y entregando herramientas conceptuales para abordar las expectativas de hombres y mujeres estudiantes de modalidad técnico profesional desde un lente sociológico que permita develar las particularidades de la dominación y la situación de desventaja acumulada que afecta a las mujeres de clases bajas.

Si bien la perspectiva feminista de la sociología de la educación que impulsa Acker ha dado orientación a importantes investigaciones aplicadas en materia de desigualdad de género dentro del aula, las características socioeconómicas de quienes cursan una modalidad técnico profesional hacen necesario leer las brechas de género en consideración a las características de clase inherentes, reafirmando la pertinencia del enfoque de interseccionalidad de Arnot.

Para finalizar, esta tesis se inspira en la perspectiva teórica de Arnot, específicamente sobre la base de lo siguiente: *“The need to describe the processes of gender discrimination in education and its effects (...) is circumscribed by the political commitment to offer suggestions, proposals, and*

programmes for educational reform which will help liberate women. (...) We need to go further and analyse in depth the processes of the production of gender differences, and to analyse the forms of gender reproduction which are inherent in, and not independent of, the patterns of class reproduction, class control, and class struggles” (Arnot, 1982, pág. 65).

Problema de investigación

Aspiraciones y expectativas como un objeto sociológico

Con la ampliación de la cobertura educativa, el egreso de cuarto medio constituye un umbral institucional que genera un quiebre biográfico. Es un espacio límite, un hito en el que se encuentran las dos aristas que vinculan sociedad y juventudes: por una parte, es una prueba en la que los jóvenes deben definir y trazar sus trayectorias de manera autónoma, respondiendo a su propia subjetividad. Por otra, es también el momento en que visualizan con mayor claridad los caminos y destinos que ofrece su puesto en la estructura social y que determinan la holgura de aquello que pueden o no pueden aspirar (Canales, Opazo, & Camps, 2016).

El proceso de elección, es decir aquel que está determinado por las aspiraciones y expectativas *individuales*, forma parte de un complejo proceso de socialización que requiere definir una forma de vida distintiva respecto de otras ocupaciones en la sociedad. En otras palabras, es la etapa que conduce de manera más clara a la diferenciación social a través de la inserción laboral o la preparación para ello, por tanto, quienes enfrentan escasez de oportunidades y repetida exclusión de distintas instituciones sociales están en una situación de clara desventaja en dicho proceso.

Sin embargo, las expectativas socioeducativas no están constituidas exclusivamente por el conjunto de rutas sociales determinadas por su posición en la estructura social. Tampoco por la persona que las emprende, más bien, derivan de la *“conjunción de estructura/sujeto, como mapas y opciones en el que este se ubica y orienta”* (Canales, Opazo, & Camps, 2016, pág. 75). Se observa un acople entre la subjetividad agente (propia de quien juega) y la estructura (o las reglas que definen su juego, las posiciones que adopta y el poder relativo de los participantes). Es decir, las personas elaborarían una matriz de expectativas -y posteriormente desarrollarían sus trayectorias de vida-, en la medida que toman de decisiones según las opciones disponibles en el escenario de oportunidades y restricciones impuestas por el contexto que los rodea.

En términos analíticos, la agencia será comprendida como la capacidad que tienen los sujetos de intervenir deliberadamente para transitar hacia un objetivo propuesto, bajo las condiciones sociales e institucionales planteadas. Mientras tanto, la estructura es aquel marco que condiciona el potencial de desarrollo de dicha capacidad, señalando los límites y la viabilidad de la acción

emprendida dentro de un conjunto de alternativas disponibles según las condiciones materiales, sociales y normativas en las que se inserta (Marshall, 2003 citado en Sepúlveda, 2013).

Sin embargo, para el estudio de expectativas socioeducativas diferenciadas según género resulta imposible comprender ambos elementos -agencia y estructura- como fundamentos independientes o en una relación supeditada. Más bien, su entrelazamiento constituye una fuente unitaria de constitución de las subjetividades asociadas a las expectativas, por cuanto que *“ignorar la dialéctica de las estructuras objetivas y las estructuras incorporadas que se desarrolla en cada acción práctica condena a quienes creen tomar el camino opuesto al subjetivismo, (...) a caer en el fetichismo de las leyes sociales: convertir en entidades trascendentes, situadas con respecto a la práctica, en una relación de esencia a existencia. (...) es reducir la historia a un proceso sin sujeto y sustituir simplemente el sujeto creador del subjetivismo por un autómata subyugado”* (Bourdieu P. , 1991, pág. 71).

Siguiendo a Bourdieu, el habitus es lo que media esta dualidad. Este constructo teórico da cuenta de la intersección entre lo objetivo y lo subjetivo, y opera como un organizador de las prácticas sociales a través de un conjunto de acciones correlacionadas con las posiciones que ocupan los agentes dentro de la estructura social, es decir el habitus se compone del volumen y la estructura de capitales – social, cultural y económico- y el contexto histórico (Aedo, 2014), que determina situaciones particulares de desigualdad según género.

En este sentido, la forma en que se moldean las proyecciones – y luego las trayectorias educativas – está cruzada por condiciones estructurales que se relacionan dinámicamente con el individuo, estableciendo una interacción permanente entre las determinaciones socioeconómicas y culturales, y la posesión de capital cultural de los sujetos. Las condiciones estructurales se objetivan de manera especial en cada persona, por consiguiente, las expectativas y aspiraciones -aun cuando vinculadas con la posición en la estructura social- pierden toda condición lineal o estática, en tanto que se constituyen como un proceso inconsciente incorporado a cada individuo como un habitus, o sea una *“gramática generativa de todas sus prácticas, acciones y operaciones, sean simbólicas o materiales, generales o singulares”* (Cervini, 2002, pág. 458 en León, 2012, pág. 8). Éste delimita pautas de acción razonables, posibles, normales, las que Bourdieu conceptualiza como *restricciones de elección* (Bourdieu & Passeron, 2004) . Lo anterior implica que la *vocación*, como elemento que

parece estrictamente individual, pueda estar marcada por componentes estructurales, y aun así ser concebidas como una *verdadera vocación* por las personas (León, 2012).

En la medida que está compuesto por estímulos y experiencias, el habitus impulsa a la reiteración de las prácticas de vida subyacentes a la conciencia, y con ello imprime un carácter transferible que, por consiguiente, genera los cimientos para la reproducción sociocultural en base a las características de los distintos grupos sociales, en este caso hombres y mujeres estudiantes de la modalidad técnico profesional. Desde esta perspectiva, las expectativas y aspiraciones educativo-laborales no son producto de decisiones estrictamente individuales, basadas en intereses autónomos a la condición sociocultural. Tampoco derivan de una observación racional de costos y beneficios de las oportunidades disponibles. Más bien operan en base a la imagen social de la posición que se ocupa en la estructura social, y el futuro que se delinea desde ahí.

Cabe destacar que ser mujer y pobre constituye una situación de doble desventaja en cuanto a la disposición de capitales derivadas del lugar que ocupan en una sociedad capitalista y patriarcal (Arnot, 1982). Incorporar la dimensión de género al análisis de la desigualdad social es prioritario para reconocer que existen diferencias entre miembros de una misma clase social, incluso dentro de una misma familia; En la edad adulta estas desigualdades se manifiestan en los aportes de ingreso, las horas de trabajo y el acceso a consumo de bienes y servicios. En la niñez y juventud, éstas se pueden manifestar fundamentalmente en la preocupación por su crianza, los estímulos que reciben y el acceso diferenciado a recursos disponibles en el hogar (Bravo, 1998).

La división del trabajo según sexos se caracteriza por mayores índices de pobreza entre las mujeres, debido que éstas tienen menores oportunidades de acceder a recursos materiales, sociales y autonomía para la toma de decisiones respecto a su vida personal y el funcionamiento de la sociedad (OIT, 2000). Esta situación no sólo se expresa de manera concreta en la educación – en los logros de aprendizaje obtenidos y en la elección de especialidades- o el trabajo– la división entre el productivo y reproductivo – sino que además en las representaciones de lo femenino y lo masculino, el reconocimiento social de sus desempeños y opiniones, y las herramientas disponibles para desarrollar proyectos personales o colectivos. En este sentido, las disparidades asociadas al género están vinculadas a las pautas socialmente esperadas para hombres y mujeres. Los valores, principios y expectativas diferenciadas, al final del día, son concebidos como naturales.

Junto a la familia, la escuela es una institución socializadora fundamental en la definición de las significaciones y las representaciones sobre el entorno social, determinando los ideales, aspiraciones y expectativas de los jóvenes. La escuela no sólo entrega la preparación necesaria para el ingreso a la educación superior o el trabajo (aun cuando el sistema educativo actual se enfoca en seleccionar y certificar las competencias demandadas por el mercado), sino que también es “*co-constructora de aprendizajes y significaciones que van configurando las identidades de los sujetos*” (Aisenson, 2009 citado en Canales, Opazo, & Camps, 2016, pág. 76). Es decir, la escuela, delimita el habitus, da las pautas de comportamiento en función a la posición que ocupan los individuos en la estructura social. Su función, por consiguiente, es la de reproducción del estatus quo, otorgando legitimidad a la relación que existe entre clases y entre géneros, atribuyendo una función diferenciadora al logro académico individual, justificando así la desigualdad social.

La noción del mérito como una condición individual, moldeable e independiente a la situación de origen es la herramienta más exitosa en el encubrimiento legítimo de la desigualdad. Vasta evidencia indica que en Chile el logro educativo y su valor transaccional futuro en el mercado laboral están estrechamente vinculados a la clase social de origen y los estereotipos de género (Barozet, 2006; Bellei, 2013; CIAE, 2013; ComunidadMujer, 2016; Torche & Wormald, 2004), y lo mismo sucede con sus elecciones académico-laborales, ya que las proyecciones de futuro no responden a variables estrictamente académicas (ComunidadMujer, 2016; Corica, 2010; García, 2014).

En concreto, la escuela como agente socializador sostiene e impregna el orden social y de género imperante, a través de la valoración socialmente diferenciada de las actividades realizadas por varones que impacta en un desempeño académico menos exitoso por parte de las mujeres, a pesar de que en la primera infancia las brechas de desarrollo cognitivo son estadísticamente imperceptibles. La inducción de patrones de género determina también la selección de carreras y ocupaciones, generando una situación de menoscabo a futuro para las mujeres en términos de empleabilidad, salario y valoración social de su trabajo.

La desigualdad educativa, por tanto, es concebida como un fenómeno complejo en el que se intersectan distintos factores de diferenciación, entre los que destaca la clase y el género como elementos imbricados. Si bien la teoría de la reproducción de Bourdieu desenmascara las relaciones sociales de dominación latente, dando cuenta del carácter social del conocimiento y logro educativo en relación a las clases sociales, una interpretación mono causal de la reproducción parece, al

menos, incompleta, ya que tal como plantea Arnot (1982), para perpetuar un orden capitalista es fundamental incidir sobre la división sexual del trabajo, por tanto, se requiere la reproducción cultural de los mandatos de género.

En definitiva, las expectativas educativo-laborales constituyen un instrumento para el análisis de la reproducción sociocultural enmarcada en la escuela, fundamentalmente desde los mecanismos utilizados para la legitimación de la desigualdad a nivel estructural junto a la conformación del habitus como su objetivación a nivel personal. Frente a este desafío, los relatos de jóvenes con respecto a su futuro serán el medio para la comprensión de la incidencia de la estructura y agencia cuando se intersectan desigualdades socioeconómicas y de género en un contexto particular: la educación media técnico profesional.

Pregunta de Investigación

¿Cuáles son las expectativas educativas, laborales y familiares de mujeres y hombres que cursan el último año de educación media técnico profesional en la Región Metropolitana?

Objetivo General

Comprender las expectativas educativas, laborales y familiares de mujeres y hombres de educación media técnico profesional en la Región Metropolitana

Preguntarse acerca de las expectativas socioeducativas post egreso de educación secundaria obliga a comprender las subjetividades que las moldean, pero fundamentalmente entender cómo se configura la estructura de decisiones vocacionales desde un inicio. Tal como plantea García (2014), para comprender las trayectorias proyectadas es necesario retomar los discursos desde el primer momento que tienen la oportunidad de tomar una decisión hacia la materialización de sus proyectos académicos y de vida. Desde esta perspectiva se delimitan los siguientes objetivos específicos, cada uno referido a un estado temporal diferente (pasado, presente y futuro):

Objetivos Específicos

1. Describir los significados que mujeres y hombres dan a la elección de **educación media técnico profesional** que realizaron en el pasado, y la manera en que se vincula con sus expectativas educativo-laborales futuras.
2. Analizar el proceso de toma de decisión de la **especialidad técnica** que cursan, y cómo la experiencia presente en cada especialidad se vincula con las expectativas educativas, laborales y familiares.
3. Comprender las subjetividades asociadas al desarrollo del **proyecto educativo-laboral-familiar** futuro.

Marco Metodológico

Método de investigación

La investigación se basa en un enfoque metodológico mixto, es decir, utiliza información cuantitativa y cualitativa que se funden a través de un proceso de triangulación. Cabe señalar que una investigación mixta no implica reemplazar a la investigación cuantitativa o a la cualitativa, más bien se trata de aprovechar las fortalezas de ambos tipos de indagación de manera combinada y así minimizar las debilidades que presenta cada una frente a una misma unidad empírica. En este caso el planteamiento de una investigación mixta se fundamenta en la disponibilidad de información secundaria que permite un acercamiento al problema de investigación en términos amplios, y luego, el desarrollo de una etapa cualitativa complementaria que permite ahondar en una interpretación reflexiva del fenómeno de investigación (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista, 2006).

Respecto de cada uno de los enfoques metodológicos utilizados, se profundiza a continuación:

En la etapa cuantitativa se realizó un análisis focalizado a los datos generados en el marco de la investigación de Leandro Sepúlveda y María José Valdebenito, miembros del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) de la Universidad Alberto Hurtado¹⁴. El objetivo de este estudio era caracterizar las expectativas y trayectorias educativas de estudiantes de cuarto medio. Para efectos de esta tesis se utilizó la información obtenida en la primera ola, es decir, mientras cursaban el último año de secundaria.

La información cuantitativa fue analizada desde una perspectiva de género en función de los objetivos planteados, señalando hallazgos desde un enfoque teórico basado en la interseccionalidad de clase y género en la definición de expectativas. La principal ventaja de este método de investigación es la amplitud y representatividad de los datos respecto al universo de estudiantes de EMTP de la Región Metropolitana para el año 2011, dando cuenta de las tendencias más relevantes

¹⁴ La investigación forma parte del proyecto FONDECYT 1110544: "Expectativas, proyectos educativo- laborales y trayectorias post-egreso de jóvenes estudiantes secundarios: un estudio en la Región Metropolitana", realizado por el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación entre los años 2011 y 2016.

que caracterizan a este segmento y las diferencias existentes en la declaración de expectativas y significaciones de elección entre hombres y mujeres.

Por su parte, el enfoque cualitativo tiene la potencialidad de comprender las actitudes, creencias, reflexiones y experiencias tal como son estructuradas desde quien habla, develando las estructuras simbólicas y significados subyacentes a la distribución de las respuestas observadas desde la etapa cuantitativa. La utilización de un método cualitativo constituye una ventaja para el cumplimiento de los objetivos planteados para esta investigación, dado que permite aproximarse a las percepciones que las personas construyen en base a su realidad cotidiana, y que finalmente configuran sus expectativas frente al futuro educativo, laboral y familiar. En este sentido, posibilita analizar la complejidad de una situación *individual* en el marco de un fenómeno social de mayor envergadura, de modo que las subjetividades personales son comprendidas desde una perspectiva sociológica (Taylor & Bogdan, 2000).

Técnicas de producción de información

Sepúlveda y Valdebenito realizaron dos levantamientos de datos cuantitativos en los años consecutivos 2011 y 2012¹⁵, para abordar expectativas y luego el desarrollo de sus trayectorias al momento de egresar. En relación con los objetivos planteados en esta tesis, destacan dos apartados temáticos de la información obtenida mientras cursaban la educación secundaria. Estos son: la definición de las motivaciones para la adscripción a la modalidad técnica y la delimitación de los proyectos; datos que son analizados de manera descriptiva con el fin de identificar diferencias en base al género. La técnica de producción de la información fue una encuesta presencial en salas de clases desarrollada a través de una modalidad auto aplicada por los jóvenes con presencia de un encuestador, quien supervisó el proceso de respuesta individual.

Por otra parte, y como resultado del análisis de sus ventajas metodológicas y el criterio de oportunidad para aproximarse los estudiantes, la técnica de producción de información utilizada para comprender las subjetividades subyacentes al discurso de expectativas fue la entrevista

¹⁵ El primero corresponde a un cuestionario aplicado a la muestra inicial en el período de finalización de enseñanza media. El segundo instrumento logró una cobertura de 61,2% de la muestra original y fue aplicado un año después del egreso de educación secundaria. En este período fue necesario complementar el levantamiento presencial con encuestas telefónicas.

semiestructurada. Una de las ventajas metodológicas fundamentales en la decisión es la necesidad de ahondar en los discursos diferenciados entre hombres y mujeres, que a través de técnicas de discusión grupales pueden verse soterradas como resultado de las situaciones de privilegio que afectan distintamente a ambos géneros.

Tal como plantea Vargas (2012), la entrevista es una conversación que históricamente ha sido definida como *el arte de realizar preguntas y escuchar*, no obstante, *“no es un instrumento neutral, (dado que) al menos dos personas producen la realidad de la situación”* (pág. 137), de modo que la técnica de entrevista propicia la *“integración dialéctica sujeto-objeto considerando las diversas interacciones entre la persona que investiga y la que es investigada”* (R., Fernández, & Baptista, 2006, pág. 37). En este sentido, la técnica de la entrevista tiene por objetivo entender el comportamiento complejo de las personas, sin juzgar si éstas interpretan de manera correcta o incorrecta la realidad social, por el contrario, lo que interesa es develar cómo construyen, describen, nombran, se refieren y dan sentido a sus prácticas en el contexto en el que se desenvuelven.

Universo y diseño muestral

El universo muestral de la investigación corresponde a los estudiantes que cursan cuarto medio en establecimientos educacionales con modalidad técnico profesional, residentes en la Región Metropolitana. Según estadísticas del Ministerio de Educación, 59.518 jóvenes cumplen con estas características, 29.879 son hombres y 29.639 mujeres (Centro de Estudios, Ministerio de Educación, 2015).

En el caso de la etapa cuantitativa, la selección de la muestra tuvo el fin de representar estadísticamente este universo a través de un diseño bietápico: En primer lugar, se seleccionaron los establecimientos educativos de forma aleatoria según la dependencia administrativa y la modalidad de estudios. Luego, en cada uno de ellos se seleccionó uno o dos cursos de cuarto medio según el volumen de matrícula. La encuesta consideró una muestra total de 1.888 estudiantes de

secundaria, entre los que se seleccionaron 1.007 casos pertenecientes a educación media técnico profesional, agrupados en las siguientes especialidades¹⁶:

Tabla 2: Distribución muestra estudio cuantitativo (solo estudiantes TP)

Especialidad	Mujeres	Hombres	Total
Administración	119	69	188
Alimentación	64	22	86
Contabilidad	59	63	122
Electrónica	6	97	103
Gastronomía	22	21	43
Mecánica	2	105	107
Secretariado	34	2	36
Técnico en enfermería	84	16	100
Técnico en párvulo	63	0	63
Técnico gráfico	28	1	29
Telecomunicaciones	25	89	114
Construcción	1	7	8
Ventas	6	2	8
Total	513	494	1007

Por el contrario, en lo concerniente a estudios con enfoque cualitativo, el volumen del universo no determina la magnitud muestral, pues no se pretende escalar variables a la población por representatividad estadística. Más bien, el propósito es profundizar en las dinámicas sociales que determinan diversas perspectivas sobre una estructura social común. En este sentido, los estudiantes de EMTP son concebidos como un colectivo que no es una suma de individuos, sino que un conjunto de *formas específicas de la subjetividad* que los caracteriza y que se sostiene sobre las relaciones sociales que se generan entre ellos y otros miembros de la sociedad. De esta manera, la muestra no se configura con individuos seleccionados de manera aleatoria, sino que es intencionada en base a las características de los sujetos. (Taylor & Bogdan, 2000).

¹⁶ Dado que la calidad de la inferencia estadística se ve significativamente afectada por el tamaño de las muestras diferenciadas por especialidad, se optó por presentar resultados generales de la modalidad técnico profesional y, sólo en los casos donde se observen diferencias estadísticamente significativas, se realizarán aperturas por género.

De acuerdo con los antecedentes revisados, la hipótesis que guía esta tesis es que las expectativas de futuro académico, laboral y familiar están estrechamente relacionadas a las condiciones de clase y las inequidades entre hombres y mujeres. Al mismo tiempo, la elección de especialidad tiene un sesgo de género que luego impacta diferencialmente en los retornos y activos utilizables en el mundo del trabajo. Por consecuencia, se determinó que las características más relevantes para la selección de la muestra cualitativa son: estudiantes de establecimientos educacionales con formación técnica- profesional no emblemáticos, seleccionados según un criterio de paridad de género y especialidades de formación. Por criterios de practicidad y acceso, se seleccionaron dos establecimientos dependientes de la Corporación Municipal de Peñalolén con similares características¹⁷, dentro de los cuales se consideró una muestra de 16 estudiantes de cuatro especialidades, según la siguiente matriz:

Tabla 3: Muestra levantamiento cualitativo.

Rama	Sector económico	Especialidad	Mujeres	Hombres	Total
Comercial	Administración y comercio	Administración (composición igualitaria)	2	2	4
Industrial	Metalmecánica	Mecánica (mayoritariamente hombres)	2	2	4
Industrial	Electricidad	Electricidad (mayoritariamente hombres)	2	2	4
Industrial	Construcción	Construcción (mayoritariamente hombres)	2	2	4
Total			8	8	16

La muestra definida permitió cubrir toda la gama de perspectivas del grupo social de interés, dado que se alcanzó el criterio de saturación. Por consiguiente, se considera representativa del entramado social que determina las subjetividades e interacciones simbólicas de estudiantes, en tanto que *“la representación cualitativa opera por el principio de redundancia o la saturación, entendiéndose por ello el agotamiento de información o efectos de sentido no conocidos previamente”* (Canales M. , 2006, pág. 23).

¹⁷ Según información de la Corporación Municipal de Peñalolén, los establecimientos comparten las siguientes características: tienen una matrícula superior a 1000 estudiantes, son mixtos, la composición socioeconómica del alumnado es similar y tienen un sello industrial, aunque ambos imparten también la especialidad de administración.

Estrategia de análisis de información

Luego de una revisión exhaustiva de los indicadores contenidos en la encuesta, se seleccionaron las variables relacionadas al problema de investigación planteado en esta tesis. Dichos datos fueron sometidos a un análisis estadístico descriptivo con foco en la identificación de diferencias significativas (considerando un 95% de confianza) en función del género y la especialidad agrupada en cuatro segmentos, utilizando el software estadístico SPSS versión 14. Este proceso fue realizado para describir el comportamiento de tales indicadores en la muestra seleccionada de estudiantes de EMTP, correspondiente a 1.007 casos.

La estrategia utilizada en la segunda etapa fue el análisis de contenido cualitativo, ya que tiene la capacidad de escuchar y levantar el *“contenido manifiesto, obvio, directo que es representación y expresión del sentido que el autor pretende comunicar”* (Andréu, 2001, pág. 3); que luego, mediante un análisis riguroso y sistemático da paso a inferencias reproducibles y válidas respecto del contexto, y permite una aproximación al conocimiento de diversos aspectos y fenómenos de la vida social. Este análisis realizó utilizando el software Atlas.ti 6.

Finalmente, ambas estrategias de análisis no operaron de manera independiente en la interpretación de hallazgos. Por el contrario, se plantearon como elementos complementarios para la discusión de un mismo objeto social.

Resultados

Los resultados se estructuran en función de los diferentes estados temporales considerados en los objetivos: pasado-presente, por una parte, y futuro, por otra, de modo de dar cuenta del proceso de modelamiento de los proyectos de vida. En particular, cómo estos son influidos por la disposición de recursos materiales y simbólicos actuales que, a su vez, están condicionados por su trayectoria anterior.

Dicho esto, el primer capítulo se enfoca en entender las decisiones pasadas y la experiencia presente, a partir de los siguientes objetivos específicos:

- Describir los significados que mujeres y hombres dan a la elección de **educación media técnico profesional** que realizaron en el pasado, y la manera en que se vincula con sus expectativas educativo-laborales futuras.
- Analizar el proceso de toma de decisión de la **especialidad técnica** que cursan, y cómo la experiencia presente en cada especialidad se vincula con las expectativas educativas, laborales y familiares.

Mientras, el segundo capítulo de resultados se configura en función del siguiente objetivo específico:

- Comprender las subjetividades asociadas al desarrollo del **proyecto educativo-laboral-familiar** futuro.

El primer capítulo inicia con una presentación de aquellas subjetividades que son comunes a hombres y mujeres que cursan la especialidad técnico profesional, de modo de sugerir un contexto sobre el cual se establecen las subjetividades diferenciales por género.

Ahora bien, en función de los propósitos de esta investigación, el grueso del análisis posterior está enfocado en la manera en que hombres y mujeres construyen discursos particulares acerca del presente y futuro, aun cuando comparten una posición en la estructura de clases.

I. Reproducción, reinterpretación y habilitación de las condiciones pasadas y presentes

Subjetividades comunes

Cabe señalar que, de manera unánime, la educación es comprendida como una inversión efectiva para la movilidad social. Es decir, se asume que cuando la inversión es bien ejecutada -con esfuerzo, responsabilidad y constancia- trae importantes recompensas para el futuro.

En línea con este parámetro, sin embargo, desde el imaginario social la formación técnico profesional no es entendida como una buena inversión, puesto que se le asocia a una situación de desventaja, tanto en términos académicos como en referencia a la composición social de sus miembros.

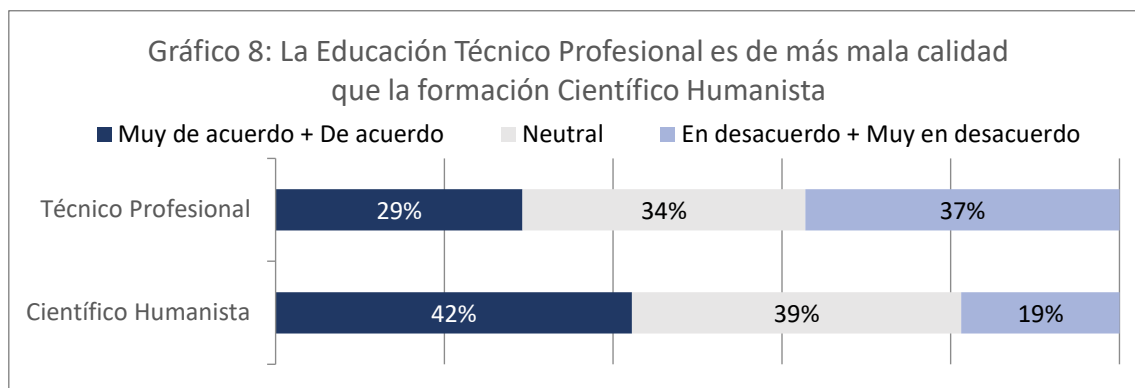
En reconocimiento de lo anterior, los jóvenes que cursan esta modalidad diseñan estrategias y tácticas que, como reinterpretaciones de las trayectorias vividas y por vivir, les permiten transformar, al menos desde lo discursivo, el impedimento en oportunidad. En este contexto, se asume una perspectiva optimista hacia el futuro, fundamentada en su capacidad de agencia.

En lo que sigue, se presentan cuatro puntos comunes entre hombres y mujeres en cuanto a la (re)interpretación de su presente: el imaginario en torno a la EMTP, los contornos y circuitos de la EMTP, las fuentes de habilitación material, y los aspectos simbólicos comunes. Luego, se profundiza en las fuentes de habilitación simbólica diferenciadas por género, y cómo esto afecta las perspectivas de futuro.

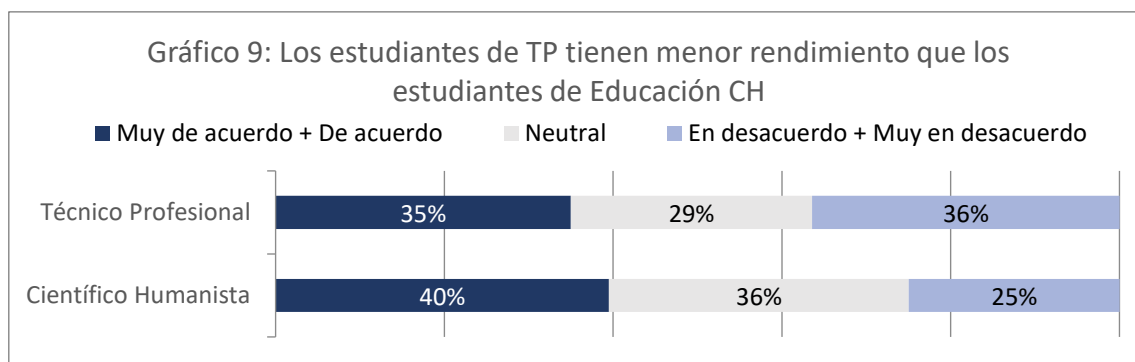
a) El imaginario en torno a la EMTP

Los jóvenes de distintas modalidades tienen una opinión desfavorable respecto a la formación técnico profesional, en cuanto a la calidad de su enseñanza y el rendimiento académico del estudiantado, relegándola a una posición secundaria. Según datos obtenidos de la encuesta, un 29% de los jóvenes que cursan EMTP declaran estar 'de acuerdo o muy de acuerdo' con que reciben una formación de menor calidad respecto a sus pares de formación científico-humanista, mientras tanto un 34% se declara indiferente y un 37% señala estar en contra de dicha afirmación (ver gráfico 8). A su vez, quienes cursan EMCH consideran que efectivamente están en una posición de ventaja en

cuanto a la calidad de la educación que reciben, ya que un 42% está de acuerdo con la afirmación “la educación TP es de más mala calidad que la formación CH”.



Si bien las percepciones respecto de la calidad de educación que entrega cada modalidad presentan diferencias (42% de acuerdo entre los CH y 29% entre lo TP), se observa mayor grado de concordancia respecto a que los estudiantes de EMTP tienen un rendimiento académico más bajo (ver gráfico 9): Sobre este punto, un 35% de los estudiantes de EMTP y un 40% de quienes cursan CH están de acuerdo, es decir, no existen diferencias estadísticas significativas.



Lo anterior, sin que necesariamente exista la oportunidad de conocer ambas realidades para lograr una comparación, ya que, al menos desde las entrevistas, se observa una clara frontera entre los jóvenes que cursan una y otra modalidad. De hecho, los vínculos entre ellos son excepcionales y débiles. Por consiguiente, es posible esbozar que se trata de un imaginario asociado a la educación TP, y no de una evaluación comprensiva y crítica al respecto.

En este sentido, la educación técnico profesional está relegada a una posición de menoscabo que ha sido ampliamente documentada (Rodríguez, 2012; Bornacelly, 2013; Sanhueza, Cortés y

Gallardo, 2014) y que se reproduce en el imaginario, no sólo de los estudiantes de CH que en general presentan desdén hacia la modalidad TP, sino que también entre quienes forman parte de la formación vocacional.

¿Crees que tiene alguna desventaja estudiar en un TP?

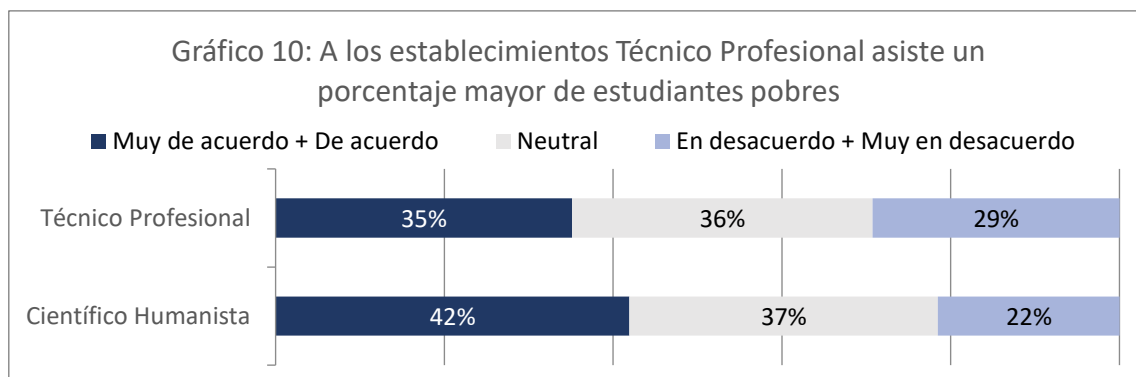
Igual hay veces que la gente puede pensar que es para gente que no le gusta tanto estudiar, o más desordenada porque nos enseñan otras cosas y nos dejan estar moviéndonos. Pero yo no lo veo como algo malo, es que es distinto no más. Pero claro, igual la gente puede pensar que es más malo, porque no nos obligan a estudiar tanto, entonces se puede pensar que es para niños menos inteligentes.

Mujer, construcción.

Los TP son más fáciles. Yo vengo de un colegio que era CH, entonces ahí exigían más y todo, entonces yo ahora encuentro que no me cuesta nada, porque esto es como una pincelada de las cosas, no profundizamos tanto, no aprendemos tanto, pero es porque nos enseñan cuestiones más prácticas.

Mujer, administración.

Las desventajas académicas coexisten con la percepción de una modalidad enfocada a grupos sociales subalternos. Un 35% de quienes asisten a la modalidad TP en la Región Metropolitana, consideran que este tipo de establecimientos recibe un porcentaje mayor de estudiantes pobres, asimismo, el 42% de los encuestados que pertenecen a la formación científico humanista está de acuerdo.



En suma, la EMTP aparece relegada a una posición de menoscabo en el imaginario de los jóvenes. Posiblemente porque, en la medida que persiste la asociación entre EMTP y la formación terminal para el mundo del trabajo, ésta se contrapone al deseo generalizado de ingresar a la educación superior, por distintas razones: a(a) porque sus estudiantes no cumplirían con los estándares de calidad necesarios para la continuidad de estudios; (b) porque permanece la displicencia hacia el trabajo manual en contraposición al intelectual; o, (c) porque desde sus inicios la EMTP ha estado asociada a los segmentos más pobres, y entre los jóvenes persisten representaciones sociales asociadas a la discriminación y segregación social.

Escapa a los objetivos de esta investigación el establecer las razones que subyacen a la postergación social de la EMTP. Sin embargo, la información obtenida da cuenta de los mecanismos de resignificación que exponen los jóvenes de EMTP para el desarrollo de sus trayectorias en el marco de un escenario adverso.

b) Contornos y circuitos en la EMTP

Desde el discurso, difícilmente se puede afirmar que las motivaciones que explican la decisión de ingresar a la EMTP están asociadas a una evaluación racional en función de la vocación o rendimiento académico de los jóvenes. El postulado de la teoría de capital humano en relación a la toma de decisiones óptimas que pone en equilibrio los beneficios y costos marginales, puede ser cuestionado para el caso de estudio desde dos perspectivas:

(1) Al preguntarles sobre cómo influyeron sus familias y pares en la elección de modalidad, es posible identificar patrones que orientan y delimitan sus líneas de acción. De forma transversal, los entrevistados declaran no tener vínculos cercanos con personas que asistan o hayan asistido a un establecimiento científico-humanista¹⁸; sus padres, sus hermanos y sus amistades forman o han formado parte de la educación técnica, y por tanto parece complejo realizar un análisis acabado de las ventajas y desventajas de ambas modalidades para tomar una decisión.

¹⁸ A excepción de una estudiante, que cursó hasta 1ro medio en un establecimiento científico humanista.

Pero ¿tú tienes amigos, conocidos, parientes que estudien en un CH?

No, no conozco a nadie. Mi hermana también estudió en un técnico. Mis amigos también estudian en el técnico. Ah, creo que como uno o dos amigos estudian en científico, pero no es mucha la relación que tengo con ellos, así que no sé cómo será.

Hombre, electricidad.

O sea, no sé en realidad, nunca he estado en un colegio CH, ni conozco gente que haya estado... entonces no sabría cómo balancearlos.

Mujer, mecánica.

(2) Asimismo, en el proceso de toma de decisión de establecimiento no se cuestiona la modalidad de estudio. En general, el conjunto de opciones posibles, tanto para los tutores como para los estudiantes, no considera establecimientos científico-humanistas, ya sea por desconocimiento o porque se pone en duda su idoneidad para la inversión educativa. Así, la elección se basa en criterios experienciales o prácticos que responden a dos situaciones: (a) un proceso de deliberación desarrollado por las familias y pares en base a razones como: la recomendación de cercanos, ubicación, infraestructura, presencia de la especialidad de preferencia o que no se suspenden clases por paro de estudiantes.

Es que ya había visto este colegio. Además, que un amigo ya estaba acá, entonces no miré otros... para qué, si acá tenían electricidad y me quedaba cerca de la casa (...) No, no miré ningún otro. (...) Menos iba a mirar un CH. Me iba a ir a puro aburrir allá, porque es puro estudiar sentados todo el día. O sea, yo creo. Aparte que aquí estoy súper bien, me gusta este colegio, tengo hartos amigos.

Mujer, electricidad.

Porque se iban mucho en paro entonces mi mamá me cambio porque no iba a terminar nunca mi sexto, entonces me cambió al 212 y después me vine pa' ca

Mujer, construcción

Porque tenía la especialidad que me atraía más, que era electricidad. Y además tenía un amigo en la casa que estudiaba aquí electricidad. Me decía que era bueno. Me entusiasmó.

Hombre, electricidad.

En paralelo, la decisión puede ser influida por (b) mecanismos impulsados por la institucionalidad que buscan facilitar las trayectorias educativas. Los jóvenes valoran positivamente las actividades realizadas por la Municipalidad, ya que les permite conocer los establecimientos antes de requerir tomar una decisión en octavo básico. Quienes mayormente destacan estas iniciativas, son aquellos jóvenes que han tenido mayor autonomía respecto a sus tutores.

Porque yo estaba en un colegio un poco más arriba que se llama 212, y llegaba hasta octavo, y aquí este colegio tiene la semana TP, mi colegio siempre viene para acá a conocer los talleres y te gustaban te podías inscribir para que te consideraran en la matrícula. Y nos trajeron y me gustó el colegio, aparte que me quedaba cerca de la casa, y me quise venir para acá.

Hombre, electricidad.

Porque en octavo básico, no sé si en todos los colegios, pero en mi colegio nos hicieron un tour y nos mostraron todos los colegios técnicos, las especialidades que tenían y las herramientas que tenían. Y yo me incliné por el Mariano Egaña porque comparado con los otros colegios, era mucho más moderno, tenía mejor infraestructura y sabía que aquí se me iban a dar mejores oportunidades.

Hombre, mecánica

En efecto, si se reúnen las razones de elección de establecimiento declaradas en las entrevistas, es posible observar que no existen cuestionamientos respecto a la modalidad de estudios (ver tabla 4). Ubicación, recomendación de cercanos y decisión de los tutores son las razones más mencionadas por los jóvenes.

Tabla 4: Razones de elección establecimiento

Menciones	Cantidad de estudiantes que lo menciona	Género en el que predomina
Ubicación	9	Mujeres
Recomendación de cercanos	7	Varones
Decisión de los tutores	6	Mujeres
Presencia de especialidad deseada	5	Varones
Vínculos institucionales	3	Varones
Continuidad de clases (sin paro)	3	Varones

En este sentido, el proceso de decisión se acota al establecimiento y no existe un proceso acabado de evaluación de oportunidades respecto a la formación técnica; no porque consideren que no

cuentan con las herramientas para hacerlo, sino, porque no se define como necesario. Se trata de un proceso de elección en el que se reiteran prácticas de vida de familiares y pares y/o se siguen rutas formativas diseñadas en el espacio de la institucionalidad, de un modo que parece subyacente a la conciencia.

Así, el análisis del discurso sugiere la existencia de circuitos sociales que irían definiendo las trayectorias educativas de jóvenes de segmentos populares, en pos de la toma de decisiones favorables en un contexto de oportunidades limitadas. Se trata, entonces, de un proceso en el que el grupo de guías, pares y la institucionalidad entrega pautas de acción razonables que abrevian la complejidad a la que se deben enfrentar los jóvenes.

En función de los hallazgos, la pauta de decisión y acción puede ser entendida como lo que Bourdieu ha definido como *habitus*. Es decir, como un mecanismo de delimitación de comportamientos más o menos razonables en función de la lectura que hace el grupo sobre su contexto social, evaluando específicamente los capitales social, cultural y económico que dispone, que, como ya se ha expuesto, son particularmente limitados en este segmento.

Si se consideran los juicios peyorativos que subsisten en el imaginario, el sesgo en la composición social del estudiantado, los resultados educativos que finalmente obtienen los jóvenes que cursan la modalidad técnico profesional, y la deficiente tasa de retorno que se obtiene en el mundo laboral, entonces la definición de sus circuitos y la impermeabilidad de sus contornos podrán ser entendidas como indicadores de un proceso de reproducción con características perversas. Esto, porque es un sistema educativo que se corresponde con la subsistencia de un grupo social que, a razón de variables adscriptivas y no vocacionales o de competencia, se asigna a sí mismo a la formación para el trabajo. En este sentido, la conformación de este sistema educativo— desde la teoría de las dos redes —no es más que un mecanismo para la reproducción de clases subalternas, que toma lugar de manera no consciente en los propios sujetos y sus cercanos.

Sin embargo, esta opción implicaría asumir que las orientaciones educativas de los jóvenes que cursan EMTP están inequívocamente determinadas por la situación de desventaja que los aqueja, obligándolos a transitar los circuitos que el grupo establece para ellos, teniendo que aceptar sin cuestionamientos una formación *de peor calidad*, que posteriormente podría coartar su trayectoria

laboral. Willis (1983) en su estudio sobre jóvenes hombres de clase obrera en Inglaterra¹⁹, plantea que en numerosas oportunidades este proceso se entiende desde una perspectiva reduccionista, considerando que los sujetos aceptan irrefutablemente los peores trabajos (y, en consecuencia, las posiciones más desfavorables en la estructura social); como si hicieran un razonamiento del tipo “*admito que soy incapaz, por tanto, es legítimo que me pase la vida apretando tornillos en una fábrica de automóviles*”. A juicio del autor, lo que es interpretado como una condena por otros, puede ser entendido como un proceso de aprendizaje que opera como afirmación y apropiación, e incluso como una forma de resistencia en ciertos grupos específicos.

En este sentido, la determinación de los circuitos y la rigidez de los contornos de la EMTP deben ser contrastados con la valoración que los propios individuos asignan a sus procesos de decisión del pasado, cómo éstos influyen en el presente y fundamentalmente en el futuro.

c) **Habilitación material: ventaja comparativa y fundamental para el futuro**

A juicio de los estudiantes, los itinerarios desplegados en relación con la *elección* de educación técnico-profesional son concebidos como la opción más favorable frente a las trabas que define el sistema educativo. Al respecto, Sepúlveda y Valdebenito (2014) han definido que los estudiantes de EMTP son portadores de una *racionalidad pragmática*, que los lleva a combinar distintas estrategias en búsqueda del éxito académico en el presente, y laboral en el futuro.

Cabe señalar que, si bien la decisión sobre la modalidad de estudio constituye un elemento del pasado, el razonamiento que se describe a continuación corresponde a una interpretación desde el presente, que se configura en función de las experiencias vividas y expectativas futuras. El desarrollo de un proyecto requiere la interacción de las dimensiones pasada, presente y futura, porque se releen y se reinterpretan el pasado y el presente para dar sentido al futuro. De esta perspectiva, se observa el deseo de superar lo que se percibe como desfavorable en la etapa pasada y presente, diseñando rutas de futuro que contradicen la situación actual, mediante la aplicación de tácticas y ajustes estratégicos en el plano subjetivo.

¹⁹ La investigación se trata básicamente de una etnografía de la escuela y en particular de las formas culturales de oposición que la clase obrera manifiesta en ella, así como una descripción exhaustiva sobre la transición desde la escuela al trabajo. El proceso de terreno tuvo una duración de 3 años (1972 – 1975), y se enfocó en jóvenes varones que cursaban una formación no académica en Hammertown Boys, Inglaterra.

En concreto, la formación para el trabajo es lo que dota de sentido futuro a la inversión educativa que realizan estudiantes de bajos recursos. La educación técnica es entendida como una apuesta razonable por cuanto se adapta a sus posibilidades actuales y entrega una herramienta diferencial para el futuro deseado: la movilidad social mediante la educación superior.

El valor de la educación técnico profesional se define en la formación para el trabajo, desde tres perspectivas concatenadas: (1) porque combina formación para la educación superior con preparación para el mundo del trabajo, (2) porque permite el acceso al mundo laboral, pudiendo generar los ingresos necesarios para mantenerse en la educación superior, y (3) porque adquieren saberes certificados que pueden ser utilizados en situaciones de riesgo futuras. A continuación, se profundiza sobre estos puntos.

(1) Mientras la visión tradicional de la educación técnico profesional se corresponde con una formación para el trabajo luego del egreso de cuarto medio, los jóvenes resignifican su potencial en relación con un nuevo escenario, caracterizado por el ensanchamiento de sus expectativas educativo-laborales. En su mayoría, los estudiantes tienen la intención de seguir estudios superiores, poniendo en tensión el carácter terminal de este nivel formativo, tal como han puesto de relieve investigaciones similares (Sepúlveda L. , 2016). Desde la perspectiva de los jóvenes, la educación técnico profesional combina los elementos necesarios para concretar la aspiración de movilidad social, puesto que entrega una *oportunidad dual* de formación para el trabajo y para la educación superior. Entenderemos como *oportunidad dual*, la percepción de un proceso de aprendizaje que reúne habilidades prácticas para el desempeño laboral (aunque de baja calificación), y conocimientos académicos necesarios para la continuación de estudios superiores.

Así, la educación técnica se define desde una perspectiva optimista, por lo que agrega en términos de preparación en contraste a la científica humanista; ésta, por su parte, aparece como una decisión vacía de sentido, incompleta en relación al anhelo y a la acotada disposición de capitales, dado que implica una apuesta con límites estrechos: se circunscribe sólo al ingreso a la educación superior, definiendo una apuesta única, con resultados muy riesgosos.

No me gusta mucho los CH en verdad. Por ese mismo tema de que uno sale muy preparado para una pura cosa, pero no para otra. Por ejemplo, el TP igual te prepara para las dos áreas, pero te refuerza más una que la otra, porque no deja lo que es matemática y

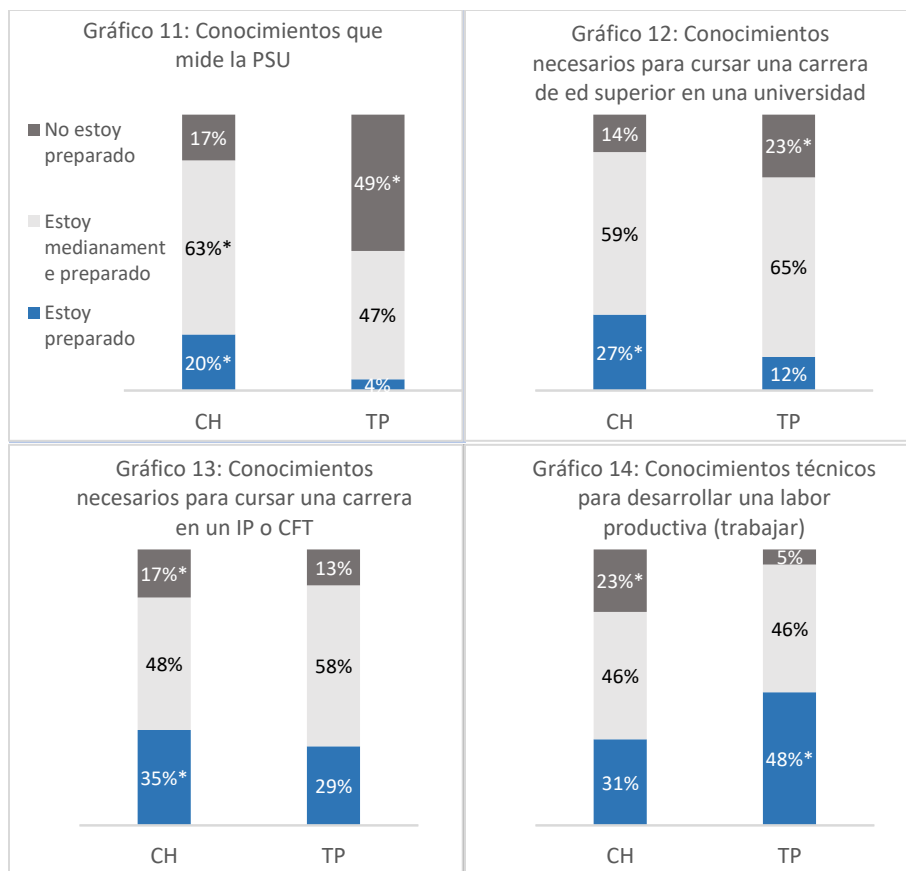
lenguaje de lado, sino que te lo siguen inculcando, y sales formado para las dos cosas. Pero un CH no salís con nada por decirlo así, salís con el cuarto medio y era.
Hombre, administración.

Es mejor estudiar un técnico y después un tipo preu, que es lo mejor.
Porque sales de 4to con un título y preparado para la PSU.
Hombre, electricidad.

Se supone que los humanistas te preparan para seguir estudiando y lo TP para trabajar, pero no sé, yo siempre he tenido esa mentalidad de salir estudiando y trabajando... aquí, yo encuentro que te preparan para las dos cosas porque igual, aunque tenís pocas horas de lenguaje y matemáticas, pero igual te preparan para dar la PSU porque tiene preu y todo, entonces sería como que tenís para los dos
Mujer, administración.

Sin embargo, la *oportunidad dual* que otorga la educación técnico profesional no es completa, por tanto, debe ser complementada con esfuerzos individuales de reparación. Si bien se adquieren ambas herramientas, éstas no son íntegras: no se está totalmente preparado para el mundo laboral porque el nivel de calificación no es el adecuado para acceder a un trabajo socialmente reconocido que entregue altos beneficios, y tampoco se está íntegramente capacitado para obtener un buen puntaje en la PSU y con ello ingresar a la educación superior.

Desde lo obtenido en la encuesta es posible afirmar que los estudiantes de la modalidad TP se sienten menos preparados para rendir la PSU (ver gráfico 11) y consideran que tienen menos conocimientos para cursar una carrera universitaria (ver gráfico 12). Llama la atención que también perciban una situación de desventaja en torno a los conocimientos necesarios para cursar una carrera en un IP o un CFT (ver gráfico 13), puesto que los programas que allí se imparten debieran estar en línea con los conocimientos adquiridos en el marco de la formación de especialidad. Finalmente, los jóvenes de esta modalidad sólo observan una ventaja comparativa en términos de preparación para el mundo del trabajo (ver gráfico 14).



A su vez, en las entrevistas se observa que los estudiantes conciben a la educación técnico profesional como una fuente de oportunidades duales, pero con efectos parciales, que, en concordancia con el valor del mérito, deben remendar mediante esfuerzos adicionales, como la preparación individual o en un preuniversitario.

¿Diferencias con el CH? Depende netamente del estudiante, porque al menos yo sé que voy a salir con el técnico, pero mi meta ya no es trabajar, mi meta en realidad es entrar a la universidad. Entonces depende de mí misma porque yo estoy en un preuniversitario online entonces todas las dudas que tengo aprovecho y se las pregunto a los profes. Entonces depende de cada uno, porque podríamos decir que se sale más preparado de un CH que en un TP, pero depende del estudiante de lo que quiere aprender... no hay diferencias pienso yo
Mujer, administración.

En este sentido, la percepción de una situación de desventaja en el presente en relación a lo incompleto de la preparación dual que ofrece la EMTP (observada en la encuesta), es eludible y

reparable mediante el esfuerzo personal (observado en las entrevistas). Es decir, los jóvenes reproducen el discurso de plena confianza en la meritocracia como mecanismo que contraviene las trabas que les impone la estructura.

(2) La posibilidad de obtener un título profesional de nivel superior se sostiene en la obligación de trabajar al mismo tiempo. Entre quienes cursan la modalidad técnica, un 83% declara que deberá trabajar en paralelo al desarrollo de estudios superiores (no se observan diferencias según género), mientras que entre los científico-humanistas sólo un 45% declara esta necesidad (ver tabla 5).

Tabla 5: Trabajo paralelo a estudios superiores según modalidad y género

En el caso que vayas a estudiar en una Universidad, IP o CFT o un Preuniversitario, ¿Vas a trabajar paralelamente?	EMCH	EMTP	Sólo TP Hombre	Sólo TP Mujer
Si	45%	83%*	81%	85%
No	55%*	17%	19%	15%

En este sentido, los jóvenes no se permiten traspasar las responsabilidades económicas a las familias de origen, puesto que no existen los recursos disponibles o significaría disminuir drásticamente la calidad de vida de todos sus miembros, contrayendo las posibilidades de desarrollo de los hermanos menores.

Por tanto, la formación técnica en su oportunidad formativa dual (aunque parcial) adquiere un rol decisivo para lograr el objetivo: sin los conocimientos técnicos, se dificulta el acceso a un trabajo estable una vez se egresa de cuarto medio. No contar con un trabajo estable, no permite cursar una carrera en un CFT, IP o una Universidad. Entonces, la formación técnica no reduciría las opciones e ingresar a la educación superior, más aún es lo que permite la permanencia en ella.

Si no me sale la gratuidad voy a tener que hacerme la idea de trabajar mientras estoy en la universidad. Entonces voy a tener que buscar un trabajo en algo de construcción ojalá, que es lo que más sé. Ahora, si no se puede, por horarios o cosas así, tendré que trabajar de otra cosa, como de reponedor por ejemplo que lo hice el verano pasado. Pero sería ideal si es en construcción porque ya tendría mi título de eso entonces con título podría ganar más plata, y además así voy ganando experiencia para el futuro.

Hombre, construcción.

Voy a trabajar y estudiar al mismo tiempo. Mi mamá no me lo puede pagar, y yo encuentro que tampoco corresponde. Entonces voy a buscar un trabajo en administración de un negocio o algo, y con eso puedo estudiar.

Mujer, administración.

(3) La adquisición de conocimientos para el trabajo aparece como una inversión sensata de cara al futuro ampliado, en la medida que es una herramienta de diferenciación que permanece y no se agota con el tiempo. Es conocimiento útil para enfrentar situaciones de riesgo de diversa índole a las que pueden verse expuestos en cualquier momento de la vida. Es decir, el valor de lo técnico radica en la diversificación de los saberes disponibles para contraponer situaciones económicas adversas.

Lo elegí porque igual te da una garantía de trabajo... yo no sé cómo va a estar mi mamá, no sé cómo va a estar económicamente, entonces yo teniendo un título de cuarto medio con mecánica podría ir a trabajar en cualquier lugar, ganando poco obvio, pero por lo menos podría tener un trabajo. Porque teniendo solamente cuarto en un CH como que no tengo el título. Entonces el título igual me ayudaría harto para poder conseguir trabajo en una situación así. Ese era mi objetivo. Salir con un título y si necesitara trabajar al instante, poder hacerlo.

Hombre 1, mecánica.

Entonces me daba la seguridad que, si no me funciona lo de lo militar, irme a un lugar con trabajo altiro. Entonces ese era el más amplio beneficio, que, si no me funcionaba una cosa, podía irme a otra cosa altiro sin tener ningún problema. Ese era como lo más esencial de los beneficios que me da mecánica.

Hombre 2, mecánica.

De esta forma, hombres y mujeres realizan una lectura -en principio- optimista y confiada respecto a las ventajas comparativas de la formación técnica de nivel medio. Como se ha descrito, la disponibilidad de un saber específico en relación a sus pares científico humanistas adquiere un rol preponderante en la concreción del anhelo de movilidad social, porque, (1) otorga una oportunidad dual, puesto que combina lo técnico y lo académico, aunque para su completitud se requieren esfuerzos individuales adicionales; (2) posibilita el ingreso temprano al mundo del trabajo y así se

pueden generar los ingresos necesarios para costear la educación superior; y (3) porque la posesión de un conocimiento aplicado y escaso puede resultar útil ante situaciones futuras de riesgo.

En relación con el título que otorga la EMTP, cabe mencionar que, debido a la preponderancia de jóvenes con aspiraciones de continuidad de estudios, éste adquiere un rol accesorio, siendo concebido como un hito inaugural en el proceso continuo de formación para el trabajo calificado.

Es que ese es solamente el comienzo, salir de aquí con este técnico es algo que me va a abrir puertas, por lo menos ya me abrió puertas en empresas pequeñas incluso estas vacaciones, estos tres meses los trabajé en una empresa y aprendí una infinidad de cosas.
Mujer, administración.

Me sirve como apoyo, es que vi en la U que si uno tiene un título hay ramos que se eximen por tener ese título. Me sirve para eso. (...) Pero no es netamente lo que quiero hacer. Esto lo tomé como una ayuda para cachar más o menos qué es lo que va a pasar.
Mujer, mecánica.

En definitiva, la EMTP es mayoritariamente concebida como una etapa de preparación para la educación superior, pero desde una perspectiva que tensiona los mecanismos convencionales del sistema educativo. Desde el punto de vista de los estudiantes, las brechas académicas que los diferencian de sus pares de CH pueden ser subsanadas con éxito a través del esfuerzo personal, pudiendo ingresar a la educación superior²⁰. A su vez, las herramientas para el mundo del trabajo constituyen un capital diferencial para el futuro, más aún, una condición sin la que no es posible permanecer en la educación superior. Así, los jóvenes realizan una lectura que cuestiona el imaginario social: la EMTP no restringe, sino que entrega conocimientos concretos y específicos que

²⁰ En contrapartida, la investigación realizada por el CIDE UAH en 2015, que abordó el mismo grupo objetivo (estudiantes de 4° medio de establecimientos TP de la comuna de Peñalolén) señala: “llama la atención la débil consideración de requisitos académicos mínimos para el cumplimiento de estos objetivos y la inexistencia de acciones de preparación o estudio para alcanzar la meta propuesta. Desde este punto de vista, en el grupo se observa una lógica de desidia donde el discurso acerca del proyecto personal tiende a ser mayormente una declaración ideal formal que una alternativa viable a partir de un esfuerzo personal por alcanzarlo”.

los habilitan (en términos materiales) para el cumplimiento de los anhelos, aunque para ello deban desarrollar trayectorias alternativas y de mayor sacrificio²¹.

d) **Habilitación simbólica: fundamento para recobrar la confianza**

A excepción de quienes cursan la especialidad de administración, la mayor parte de los estudiantes declara que sus trayectorias académicas anteriores se caracterizan por un bajo rendimiento. De hecho, la insuficiencia del logro educativo se asume como una dificultad que ha limitado sus opciones en el pasado, determinando en gran medida su situación actual.

Es que tengo 19 y la básica me la farrié mucho, repetí tres años. Entonces hay muy pocos colegios que me aceptaban, y acá me aceptaron porque mi tío conocía a la dueña, y... me gustó este colegio porque además le dijeron que si uno estudiaba acá de primero a cuarto tenía beneficios con universidades después, y quedamos aquí, y no quise ningún otro.
Hombre, electricidad.

Por ejemplo, yo si me hubiera ido a otro colegio me hubieran pasado materia, materia, materia, y no hubiera cachado nada. Entonces igual preferí venirme para acá, porque como ya estaba en otro colegio municipal, es como parecido. (...) Acá es como más relajado, te enseñan lo que necesitas saber no más, para qué nos vamos a complicar más. Para que van a exigir más, si no vas a saber después.
Mujer, mecánica

Siguiendo el planteamiento de Bourdieu, el éxito o fracaso escolar está asociado a la proximidad de los distintos grupos sociales respecto del que ostenta la cultura dominante, es decir, en relación a aquel al que le es propio el tipo de comportamientos y conocimientos que se han definido como legítimos. De esta manera, el sistema educativo es un mecanismo mediante el cual se ejerce la arbitrariedad cultural sobre grupos más desfavorecidos quienes, bajo la suposición de neutralidad de la escuela, asumen que sus resultados académicos del pasado son producto de capacidades o esfuerzos insuficientes.

²¹ Sobre las trayectorias proyectadas, las estrategias de ajuste y las sensaciones que ello genera, se profundiza en el siguiente capítulo.

Sea esta lectura ajustada al contexto o no, lo observable es que los jóvenes conciben su experiencia en la EMTP como una oportunidad de reafirmación en un campo en el que sus habilidades (diferentes a las legítimas) son valoradas y, en consecuencia, vuelven a sentirse buenos estudiantes. Así, en el marco del proceso de resignificación de las situaciones de desventaja (cuyas consecuencias en términos de habilitación material fueron presentadas en el punto anterior), el saber práctico es también una fuente de habilitación en términos simbólicos. Entenderemos la habilitación simbólica como la asignación de propiedades que parecen inherentes a las personas, y las dotan de mayor prestigio, reputación y notoriedad, según las lógicas propias del grupo social al que pertenecen. Ésta se lleva a cabo en el espacio de la formación técnica desde tres perspectivas:

(1) La EMTP sirve como espacio de legitimación de aptitudes asociadas a la flexibilidad y adaptación, que son características apreciadas por el grupo social al que pertenecen y que la formación académica no valora. Algunos ejemplos son: destreza para realizar negocios informales, habilidades para reparar artefactos en el hogar, conocimientos técnicos específicos heredados de sus padres, entre otros. En este sentido, la formación técnico-profesional, mediante sus distintas especialidades, certifica habilidades informales anteriores, otorgando por ellas una credencial legítima que será útil para la continuidad de estudios y para el desempeño laboral futuro.

No sé, siempre me han gustado los negocios, así como las empresas. De chico siempre he sido como terrible gitano, vendo weas, me compro weas más grandes, después como las sigo vendiendo y así hasta que logro comprarme lo que quiero, y después quiero no sé el regalo que me gusta, y junto la plata y así. Siempre me ha gustado el tema de los negocios, entonces por eso yo creo que no sé, desde chico quería estudiar administración o algo con negocios.

Hombre, administración

De chico con mi papá. Porque él se compró un auto viejito primero, y se ponía a arreglarlo él y yo empecé a mirarlo, y él me enseñaba algunas cosas y yo aprendía. Resulta que ahora soy yo el que le enseño y le arreglo el auto.

Hombre, mecánica

Me di cuenta de que toda la vida me ha gustado esto, porque toda mi familia en Colombia ha tenido negocios, almacenes, entonces yo siempre he estado en contacto con eso y me ha gustado ayudar a mi familia y en cierta manera si me gustaba la administración y yo no lo sabía, era como mi pasatiempo, pero ahora que sé cómo hacerlo se va a transformar en mi profesión.

Mujer, administración.

(2) El trabajo manual es entendido como una forma de resistencia frente a la arbitrariedad cultural de la escuela. Los jóvenes que ejercen actividades prácticas (construcción, mecánica, y, en menor medida, electricidad) se conciben a sí mismos en oposición a aquellos que realizan trabajo estático en el lugar (administración o telecomunicaciones²²). El conocimiento aplicado y la realización de actividades en movimiento y fuera del aula los posiciona en una situación diferencial y de mayor valor, que es asumida como *el trabajo verdadero*, es decir aquel que se hace en conjunto con los demás, que provoca cansancio y genera productos observables en el corto plazo. En contraste, las ocupaciones que requieren que las personas estén quietas generan desprecio, puesto que no son fuentes de esfuerzo auténtico.

(Sobre los compañeros de administración) No sé, son como muy, no sé cómo decirlo, son como flojos, no sé, pasan todo el día sentado, yo soy como más hiperactiva, me gusta moverme

Mujer, construcción.

Teleco es como más... como más para los ratas encuentro yo (...) Como los nerds por decirlo así, los que cachan más de computación y los que quieren... porque en administración tenis que saber Excel... y unas aplicaciones más y eso... pero en teleco tenis que dominar un

computador y cacharlo todo

Hombre, administración.

²² La muestra de esta investigación no consideró jóvenes de la especialidad de Telecomunicaciones, sin embargo, uno de los establecimientos considerados la imparte. En este caso, los estudiantes lo mencionaban como punto de comparación para sustentar su argumentación respecto a la elección de especialidad.

No elegí administración de empresas porque igual tenía amigos de cuarto que decían que era la mayoría estar sentado haciendo trabajo en PowerPoint, Word, Excel, y estabai muy sentado todo el día, entonces no me gustaría hacer eso. Me gustaría estar más en la acción, no me molesta ensuciarme las manos para poder trabajar.

Hombre, mecánica.

Es probable que la subestimación de las labores no manuales se fundamente en su proximidad a las lógicas de la formación académica, en la que se obtuvieron resultados deficientes en el pasado. Por consiguiente, se observa una sobrevaloración del proceso de enseñanza-aprendizaje en movimiento, dado que es una metodología que resulta más atractiva y porque, a juicio de los estudiantes, reporta mejores resultados de aprendizaje.

Sí, pero siempre estamos saliendo de la sala porque todo lo aprendemos allá en el taller, eso es bueno igual, que nos explican lo que hay que hacer, pero haciéndolo aprendemos más, desarmando el motor y todo eso más aprendemos, no es solamente teoría, nos vamos... Si porque en teoría se olvida más fácil, y haciéndolo no po, queda en la mente.

Hombre, mecánica

Mientras tanto, el proceso de aprendizaje teórico en aula es conceptualizado desde dos perspectivas contrapuestas: Por una parte, es aquello que les permite validar su conocimiento desde las lógicas legítimas del aprendizaje, señalando que la formación técnica contempla conocimientos más complejos a los que se pueden aprender fuera de la escuela. Pero, por otra parte, es lo que les genera mayor inseguridad ya que, como se ha planteado, sus trayectorias académicas pasadas no son consideradas exitosas. Por ello intentarán evitarlo indicando que no les parece atractivo.

A nosotros a veces nos cuenta mucho más Terminaciones, porque hay que aprender a cubrir casas, a sacar medidas, transformar, hay que usar muchas fórmulas. Eso es lo más difícil.

Hombre, construcción.

Hacer gráficos es un poquito más latero. Porque tienes que ver que quede bien la medida, que quede exacto. Hacer cosas en grande, en pequeño. Sacar el cálculo me complica.

Hombre, electricidad.

(3) Finalmente, sus habilidades prácticas los transforman en colaboradores indispensables dentro del establecimiento. Los estudiantes de construcción y electricidad adquieren un rol fundamental en la comunidad educativa, ya que son los encargados del mejoramiento de la infraestructura y el mantenimiento de los sistemas eléctricos. De este modo, los jóvenes aplican los conocimientos adquiridos en la formación técnica para mejorar las condiciones de su espacio, beneficiando a todos los miembros de la comunidad. Así, las herramientas que han adquirido les permiten una posición protagónica; dejan de ser estudiantes que sólo asisten para adquirir conocimientos y, a su modo de ver, se transforman en agentes de cambio en el marco de la organización, se apropian de los espacios, comprenden cómo éstos funcionan, y por ello son reconocidos dentro de la comunidad.

Te hacen trabajar, me piden hacer cosas, entonces me estoy moviendo...

Denantes me mandaron a poner unas cositas como pa poner las pecheras de los niños, de primero básico, y las tuve que poner, con todas las herramientas, y ahora tuve que poner una pizarra, entonces tengo que ocupar el taladro, y todas esas cosas.

Mujer, construcción

Por ser aquí en el colegio hacemos mantenimiento, vemos las canoas de todas las salas de los tres pisos, y los profesores (...) están pendiente de ver siempre los mejores, elije como ocho de tercero y ocho de cuarto y los manda a hacer mantenimiento, y siempre va a sacar a las mejores mujeres y los mejores hombres para que lo hagan bien, porque si no queda todo el colegio sin luz... es un trabajo importante el que tenemos.

Hombre, electricidad.

Las fuentes de habilitación simbólica mencionadas anteriormente, a saber, (1) la legitimación de saberes anteriores, (2) el ser un espacio que fomenta la valoración del trabajo manual y en movimiento, en contraposición al intelectual y (3) la percepción de un rol protagónico dentro de sus comunidades educativas, definen una representación de la modalidad TP que es propia de quienes la cursan, y que se contrapone al imaginario social.

La EMTP es reconocida como una fuente de conocimientos que permite a los jóvenes sentirse más valorados por sus pares. Asimismo, los faculta para revertir una trayectoria académica marcada por el fracaso en el pasado, asumiendo una capacidad diferencial en el presente que puede ser entendida como una forma de resistencia frente a las normas de reconocimiento propias de la

formación académica. La habilitación simbólica asociada a la formación técnica los hace volver a confiar en sus habilidades, planteando la oportunidad de sentir, por primera vez y bajo lógicas propias y específicas, que son buenos estudiantes.

Yo siento que aquí aprendo hartas cosas todos los días, y que igual soy buen estudiante (...)

Antes no sabía qué iba a hacer en el futuro, estaba todo perdido porque no me gustaba estudiar. Ahora como que estoy más claro, si po, porque sirvo para algo que me gusta.

Hombre, construcción.

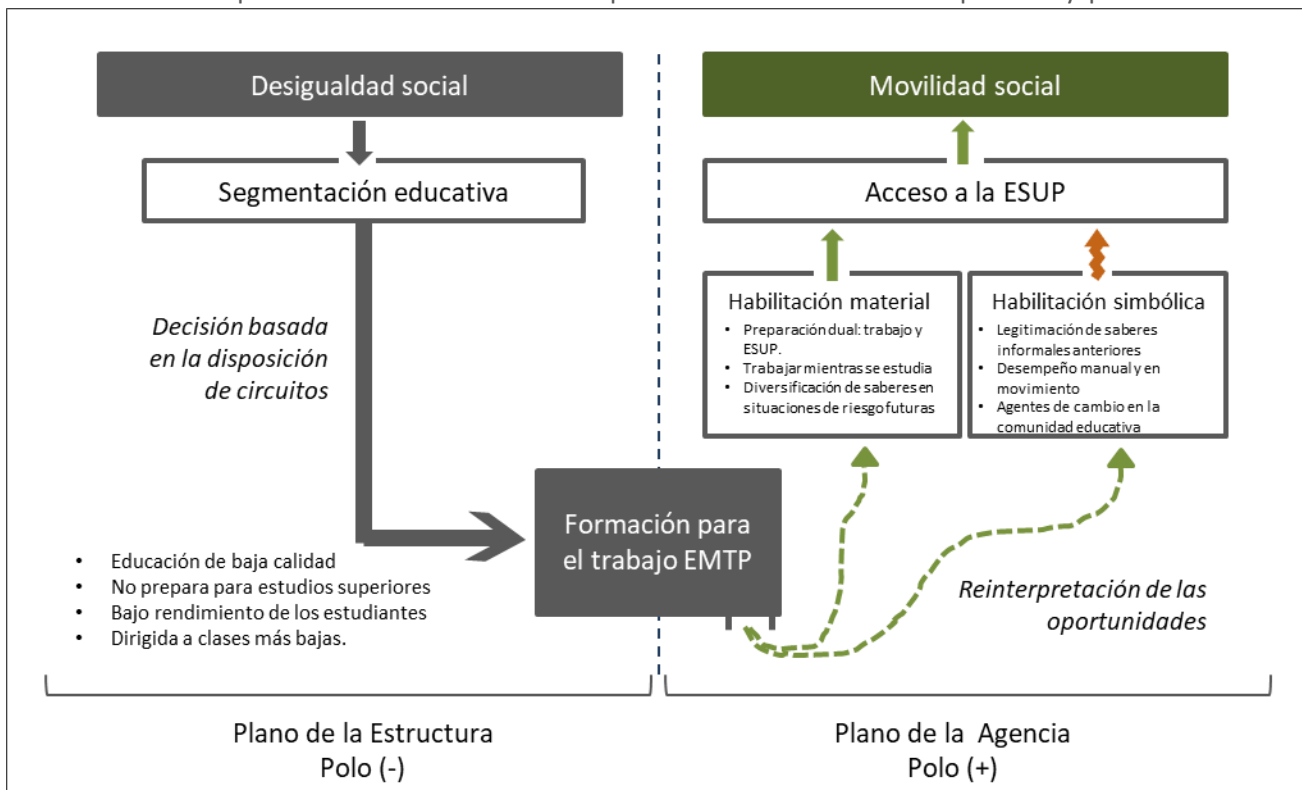
Entonces mi papá estaba con el miedo que algo me pueda pasar, yo le dije que confiara en mí que yo iba a poder, y gracias a dios me ha ido bien en tercero. Yo cuando chico era malo como estudiante, le conté que repetí tres veces, pero ahora siempre he sido como uno de los mejores del curso, los profesores me consideraban para todo y me iba bien, y ahí mi papá empezó a confiar más... y ahora sabe que me va a ir bien.

Hombre, electricidad.

De esta forma, la coherencia que perciben los jóvenes entre la EMTP y sus intereses y habilidades, asimismo como la posibilidad de posicionarse como líderes en base a conocimientos que les son innatos por la transmisión que ha desplegado el grupo social en ellos es, probablemente, el fundamento más claro para comprender la excepcional confianza que tienen en su capacidad de agencia frente a una situación de reconocida desventaja. Esta situación se contrapone a investigaciones enfocadas en jóvenes que forman parte de la modalidad CH, quienes presentarían expectativas que se conciben desde una situación ideal, pero, en la medida que avanza el proceso de decisión, se enmarcan en lo que los jóvenes asumen como los límites de lo posible luego de realizar un examen más acabado respecto del lugar que ocupan en la estructura social (Canales, Opazo, & Camps, 2016; García, 2014; Corica, 2010).

Para finalizar, el siguiente diagrama ilustra los elementos expuestos en este primer capítulo (ver cuadro 3).

Cuadro 3: Aspectos comunes de la interpretación de la situación pasada y presente.



Los planos izquierdo y derecho se constituyen desde los siguientes pares de oposición: pasado/futuro, desigualdad/movilidad social, segmentación educativa en la secundaria/posibilidad de acceso a la educación superior, decisiones forzadas por los mecanismos de reproducción de clase/ resignificación de las trayectorias y habilitación para el futuro, plano de la estructura/plano de la agencia y polo pesimista/polo optimista; todo lo anterior mediado por la formación para el trabajo.

Al lado izquierdo se emplaza el espacio del imaginario social, aquello que se construye a partir de la observación de la estructura, y por tanto se concibe como lo que está fuera del alcance de los individuos. En este plano, la idea de una *decisión* asociada a la modalidad de estudio está entredicha a consecuencia de la rigidez de los circuitos que establecen pares y guías, que son los que conducen a los estudiantes a adscribir a esa opción.

Desde una lectura externa, la formación para el trabajo puede ser entendida como una ruta determinada con anterioridad, sobre la cual los sujetos no ejercieron influencia activa. Así, la trayectoria pasada de los jóvenes responde a la segmentación educativa que, en función de la desigualdad social, genera patrones de reproducción de una red educacional caracterizada por una mayor presencia de estudiantes pobres, baja calidad formativa, rendimiento educativo más bajo, y la desvalorización simbólica de dicha modalidad frente al ensanchamiento de las expectativas. En definitiva, la EMTP aparece como una opción de menor valor en relación a la inversión educativa que se debería realizar de cara al futuro.

No obstante, la formación para el trabajo, a la vez que parece un destino irrefutable, es un espacio que, en el presente y bajo sus lógicas específicas, permite a los jóvenes cuestionar el contraído marco de posibilidades que existe de cara al futuro. En este sentido, los estudiantes transgreden las fronteras que la institucionalidad ha dispuesto para la EMTP (como un espacio para la formación para el trabajo de baja calificación o un hito de iniciación en el proceso continuo de aprendizaje técnico)²³, construyendo una subjetividad más amplia y ambiciosa. El anhelo de acceder a la educación superior, y con ello concretar el deseo de movilidad social, se circunscribe y establece en base a las herramientas diferenciales asociadas a la formación para el trabajo. De hecho, los jóvenes señalan que sin esta *decisión* como antecedente, no sería posible cumplir sus objetivos en el futuro.

De esta forma, el presente es entendido como una bisagra que articula las piezas del pasado y del futuro. Un mecanismo que actúa como una pauta doble: por una parte, integra la desventaja estructural, sometiéndola a un proceso de reflexión individual y conjunta, y desde ahí, consolida una representación optimista que define un porvenir esperanzador en base a los procesos de habilitación material y simbólica que permite la EMTP.

²³ Cabe recordar que la Reforma Educacional en curso plantea el concepto de trayectorias socioeducativas articuladas, definidas como la continuidad de estudios en instituciones de educación superior de carácter técnico, con perspectivas de profundización en la especialidad desarrollada durante la enseñanza media. Respecto al valor que los jóvenes otorgan a la formación técnica superior en contraposición a la universitaria, se profundiza en el siguiente capítulo. No obstante, la amplitud de las expectativas que se ha puesto de relieve en este apartado permite establecer un primer punto de discordancia entre lo planteado desde la institucionalidad (top-down) y el comportamiento de los sujetos basado en la valoración de otro tipo de trayectoria (bottom-up).

Subjetividades diferenciadas según género

e) Habilitación simbólica para hombres y mujeres.

Hasta ahora, no se han definido diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a la valoración de la EMTP como una inversión razonable para el proyecto futuro. De hecho, en una primera observación de lo discursivo no se observan divergencias sobre los elementos que constituyen la habilitación material.

Sin embargo, aquellos componentes que determinan la habilitación simbólica asociada a la EMTP presentan diferencias en función del género, con una clara ventaja para los hombres, fundamentalmente en aquellas especialidades tradicionalmente asociadas a lo masculino. De ahí que el mecanismo de habilitación simbólica se conecte de manera farragosa e irregular con el propósito de continuidad de estudios universitarios, puesto que para ellos opera como un recurso de validación, y para ellas como una opción que puede trabar su destino y/o contraer sus aspiraciones de futuro.

A partir del análisis de la dinámica interna de cada curso (la muestra considera 4 especialidades y 8 cursos), es posible indicar que existen diferencias en cuanto a las capacidades que hombres y mujeres reconocen sobre sí mismos y sobre los géneros. La identificación de estos elementos es fundamental, puesto que se advierte que la habilitación simbólica diferencial que promueve la EMTP entre hombres y mujeres, sumado a los estereotipos de género explícitos en el discurso de los jóvenes, tienen un impacto significativo sobre la amplitud y la naturaleza de sus expectativas de futuro.

Tal como plantea Arnot (1982) en cuanto a los códigos de género, los jóvenes desarrollan un doble proceso de clasificación y enmarcación²⁴. El proceso de *clasificación* se refiere al grado de separación entre lo femenino y lo masculino, es decir, el mecanismo mediante el cual se atribuyen diferencias psicosociales a causas biológicas, y que pueden ser entendidos como constructos profundos que derivan de los procesos de socialización que han desarrollado los jóvenes a lo largo de su vida.

²⁴ La autora toma estas definiciones de Berstein (1970), específicamente en base a su concepto *códigos de lenguaje*. Éstos son utilizados en la escuela para la promoción material y simbólica del estatus quo, particularmente en cuanto a la organización entre clases y géneros. Mayor detalle sobre la relación que establecen ambos autores se encuentra en el punto 2.a del marco teórico “Escuela y reproducción: Interseccionalidad clase y género” (página 46).

Mientras tanto, la *enmarcación* refiere a la relación que establecen hombres y mujeres, o sea, la manera en que la clasificación se materializa en el día a día.

En dichos términos, el proceso de *clasificación* opera entre los jóvenes, separando lo masculino y lo femenino y atribuyendo cualidades específicas a cada categoría. Independientemente de la especialidad, o sea si éstas tienen mayor presencia de hombres o mujeres, los jóvenes de ambos géneros señalan que las mujeres no logran establecer relaciones de cooperación entre ellas, debido a características personales negativas que se asumen como propias de lo femenino: disputa, envidia, agresividad.

No es por discriminar al género, pero de repente no se llevan muy bien muchas minas juntas en una sala, porque son diferentes po, hay mujeres que no se po, se preocupan más de su imagen, otras mujeres que a lo mejor no, y ellas le tiran como indirectas e igual chocan
Hombre 1, administración.

Las mujeres son el problema, las mujeres son las conflictivas aquí en la sala. Los hombres todos nos llevamos bien, no hay peleas entre hombres. El problema son las mujeres, que hay mucha rivalidad, muchos grupos. Hay 4 grupos de mujeres, 5. Muy marcados.
Hombre 2, administración.

Algunas son como muy no sé, veleidosas, son envidiosas y eso no me gusta. Si igual como en todos lados, o sea no son muchos los atados, pero si hay gente así como que te tiene mala y esas cosas... y son por hombres. Porque son celosas, como que te ven y ya no sé, como que ya piensan que estai con uno, entonces te tienen mala y son como choras.
Mujer, construcción.

Es un curso de puros hombres prácticamente. Para entenderme con ellos sí, me entiendo súper bien con todos. Pero lo difícil es entenderse con las mujeres que es lo peor, porque son muy envidiosas, así que no nos pescamos. Somos 5 en el curso (de 40 estudiantes), y casi no nos hablamos nunca.
Mujer, mecánica.

No tengo muchas amigas, o sea, si me puedo relacionar, pero no es como tanta afinidad se puede decir, tengo muy pocas amigas, más son hombres... Al final, confío más en ellos que en otras mujeres.

Mujer, electricidad.

Por su parte, los hombres se caracterizan por establecer relaciones de colaboración entre ellos, que les permiten reafirmar su identidad, definir una situación de acompañamiento y oposición con respecto a las mujeres.

Los hombres son súper tranquilos, súper tela... no son de lo que son provocativos o andan pelando, son súper tranqui. Una personalidad más relajada, entonces nos juntamos y nos ayudamos entre todos.

Hombre, administración.

Sí, es que nos llevamos bien, es que los hombres son diferentes po... yo encuentro que las mujeres son como más envidiosas así...no sé, los hombres como que "ah, me caís bien, me caís bien" y era, compartimos y todo. Pero las mujeres son como más... no se... como que se fijan más en las en las demás... como que no... eso no lo hacemos nosotros.

Hombre, electricidad.

Diversas investigaciones referidas a la rivalidad entre mujeres que cursan secundaria esbozan que los principales motivos para la falta de cooperación entre ellas son: la disputa por hombres, la búsqueda de popularidad, la competencia por un mejor aspecto físico y la defensa del honor frente a comentarios referidos a su comportamiento sexual (Simmons, 2006; Mejía-Hernández & Weiss, 2011). Incluso, Mejía-Hernández y Weiss plantean que las formas que adquiere la violencia entre las estudiantes en México configurarían la creación de una nueva feminidad, caracterizada por una fuerte presencia de violencia simbólica y física, y que por lo tanto ya no se rige por los criterios de sometimiento, dependencia o pasividad. Por el contrario, los investigadores plantean que ésta se construye en base a la competencia, confrontación y proactividad, atributos tradicionalmente considerados propios de la identidad masculina.

Si bien no existen razones para desestimar el planteamiento anterior, la especificidad del contexto de la EMTP, en el que las niñas tienen una presencia minoritaria, sugiere complementar los

elementos citados con la observación de comportamientos de profesores y los propios estudiantes. De este modo se pretende conocer los mecanismos de interacción que promueven la reproducción patrones de género, no sólo en cuanto a la asignación de conjuntos de actitudes diferentes entre hombres y mujeres, sino particularmente cómo éstas se traducen en la percepción de capacidades dispares entre ellos. En otras palabras, se identificarán aquellos elementos que dan cuenta del proceso de *enmarcación* entre los géneros.

En esta línea, se identifican acciones por parte profesores y estudiantes hombres que condicionan un espacio adverso para el desarrollo de sus compañeras, especialmente en especialidades tradicionalmente asociadas a lo masculino. Éstas serán consideradas como causas (no determinantes, por cierto) de habilitaciones simbólicas diferenciadas.

Por parte de los profesores, se reconocen cuatro conductas que pueden contribuir a esta situación y que, a su vez, son naturalizados por estudiantes de ambos géneros. Éstas se presentan ordenadas en función de la cantidad de menciones.

(1) La asignación de tareas diferenciadas entre estudiantes de una misma especialidad, que refuerzan la asociación de lo masculino a la fuerza y capacidad, y lo femenino como lo delicado y débil.

Es que igual eso lo ven más los hombres en realidad, los profes siempre nos han dado la respuesta de que son los hombres los que tienen que revisar eso, las mujeres son más delicadas, dicen que algunas no quieren ni trabajar, ni meterse en el aceite, entonces (en los talleres mecánicos) las dejan hasta cierto punto nomás trabajando.

Mujer, mecánica.

El profe elije como ocho de tercero y ocho de cuarto y los manda a hacer mantenimiento, y siempre va a sacar a las mejores mujeres y los mejores hombres, pero si hay algún trabajo fuerte nos manda a los hombres, pero si hay un trabajo más delicado de unir cables, las manda a las mujeres, pero siempre es bien parejo, siempre hay trabajo para hombre y

mujer sin dejar a nadie afuera.

Hombre, electricidad.

(2) La entrega de espacios de habilitación o poder diferenciados, que permiten a los hombres asumir posiciones de liderazgo en el curso, en detrimento de sus compañeras. Éstos pueden estar basados en habilidades blandas o técnicas que los profesores reconocen en los hombres, tanto en espacios en que éstos son mayoría (construcción, mecánica) como en aquellos que son minoría (administración).

(Sobre la elección de presidente de curso) ¿y te lanzaste tú y quién más?

Yo y 5 mujeres más.

¿y por qué crees que saliste tú?

No sé es que la profe estaba... estaban todos hablando y fue el primer día y la profe dijo que 'no hay ningún hombre responsable' y yo estaba agachado escuchando música y todos me gritan mi nombre, y dicen '¿y el Claudio?' y cosas así. Y la profe dijo 'ah verdad el Claudio, ¿quierís ser tú?' y yo como 'ya bueno'. Al final si el pueblo lo pide, yo lo hago. Jaja. No mentira, es que si la profe cree que soy mejor para el puesto, yo lo hago.

Hombre, administración.

Por ejemplo, cuando el profe se tiene que ir, yo me quedo a cargo del curso, porque soy el que entiende más rápido lo que dice. Entonces yo le ayudo a mis compañeros, o a veces a las chiquillas también, que les cuesta un poco más, yo también les explico para que cachén lo que tienen que hacer cuando se quedan colgadas.

Hombre, electricidad.

(3) La separación de mujeres que comparten un curso en que son minoría, afectando la construcción de lazos de confianza y acompañamiento en espacios masculinizados.

Es que somos cinco mujeres, y siempre de esas cinco, hacen siempre cinco grupos, entonces tiene que haber una mujer en cada grupo de hombres. (...) Dicen los profes que la mujer siempre va a tener el detalle de hacerlo perfecto, entonces cada grupo de esos cinco tiene que haber una mujer para que termine bien el trabajo. Entonces es preferible que no estemos juntas.

estemos juntas.

Mujer, mecánica

(4) La estrechez de los lazos que establecen profesores y alumnos hombres en espacios masculinizados puesto que consideran que existen códigos comunes, que no se comparten con las mujeres. En este sentido, se les permite a los varones asumir el espacio como propio.

No podría decir que las bajan (a las mujeres), que no les toman la atención, que no les da la oportunidad para hablar. No es algo que suceda. Siempre es como lo mismo, nos tratan de par a par. Bueno, igual a nosotros nos tiran tallas, de repente se les puede salir un garabato (a los profesores), pero es algo que uno no lo hace en frente de las mujeres; es cuando tú estai entre nosotros y el profesor, no entre todo el curso. De repente nos tiramos tallas que hacen más agradable la clase, el momento en que estamos trabajando.

Hombre, mecánica.

Las prácticas ejercidas por profesores son reforzadas por parte de los jóvenes varones, particularmente en aquellos espacios usualmente asociados al mundo masculino. Éstos asumen una posición de superioridad frente a sus compañeras y también respecto a sus pares hombres que cursan especialidades asociadas al *trabajo limpio*, particularmente administración.

En cuanto a la relación que establecen con las mujeres de su curso, de manera transversal los jóvenes asumen una actitud protectora y orientadora ante lo que reconocen como debilidades actitudinales (desinterés, desatención) y de desempeño (falta de fuerza, dificultad para entender instrucciones) en sus compañeras.

(Las mujeres) Al momento de hacer la cuestión dicen '¿qué tengo que hacer?' Porque no han puesto atención. Y algunos hombres como el Mauro, yo, otros compañeros les decimos y ahí entienden y lo empiezan a hacer altiro. Solamente es que son medias despistadas, pero para trabajar son súper bien y todo.

Hombre, electricidad.

¿y por qué crees que están más atrás, que se quedan un poco más perdidas? Porque no prestan atención, como que están pendientes más del celular, quién pasa o quién no pasa. Como que se despistan muy rápido, pero no sé por qué. A nosotros como que no

nos pasa eso.

Hombre 2, electricidad.

O sea, algunas diferencias hay porque siempre el hombre va a ser un poco más fuerte que la mujer, pero tampoco eso se discrimina con que “no, tu no podis hacer esto porque es pesado”, sino que, si las chiquillas no pueden, uno trata de estar ahí para ayudarlas, por si tienen algún error irlas corrigiendo, por lo menos yo soy así, irlas corrigiendo, ayudándolas, orientándolas en lo que es el tema de la edificación porque igual edificación es como muy complicado, pero nada es imposible po.

Hombre, construcción.

Bien. Nosotros la ayudamos y todo porque hay veces que, como son mujeres, no tienen la fuerza necesaria. Pero igual aprendo de ellas, de repente saben más que nosotros. Es como

una ayuda mutua.

Hombre, mecánica.

De esta forma, la experiencia dentro de la sala de clases (particularmente en el taller de trabajo práctico) contribuye progresivamente hacia la naturalización de prácticas que relegan a las mujeres a una situación de desmedro. Tal como se ha señalado, en el discurso de los varones se les tiende a asociar a flojera, desinterés y bajas capacidades, mermando la posibilidad de ser vistas como alumnas destacadas que aportan al desarrollo de actividades en el curso. Esto puede generar situaciones de aislamiento de parte de sus pares.

Tengo una compañera que es buena, es mi amiga. Pero las demás no andan tan interesadas, de repente se ven las uñas o ven el celular. Como que no les gustó al final. Pensaron que era otra cosa y con lo que se encontraron no les gustó. Entonces no están metidas en eso, como que esencialmente no son algo relevante porque no le meten ganas. No es como un compañero que esté al lado tuyo, no sé po ‘tenemos que hacer esto’ y te aporte con otra opinión y los dos tengamos un debate para poder mejorar la cosa de alguna forma más rápida, mejor. Entonces que haya pocas mujeres o hartas, en realidad, no hay

mucho aporte.

Hombre, mecánica

Por consiguiente, los dispositivos de habilitación simbólicos que operan en el mundo de la EMTP se tensionan en base a la experiencia diferenciada que viven hombres y mujeres durante el proceso de aprendizaje práctico, o sea, a consecuencia de mecanismos que se activan de un modo particular en

el contexto de desempeño de su especialidad, y que adquieren una forma específica no percibida por mujeres que cursan la modalidad científico humanista (García, 2014).

Este discurso impregna también en las subjetividades de las jóvenes, quienes coinciden con el diagnóstico de sus compañeros, estableciendo liderazgos masculinos, asumiendo un rol secundario y calificando a su género (aunque no a sí mismas) como peores estudiantes.

¿Hay alguien que sea como una persona líder en el curso?

Yo creo que el Ivo, porque igual como que trabaja en esas cosas (construcción), y es súper capaz en esas cosas, no sé, como que le gusta mucho eso como la construcción y todas esas cosas, sabe harto igual, entonces yo creo que él ya tiene como eso planeado seguir en algo de la construcción, porque es el que lo hace mejor.

Mujer, construcción.

‘somos muy poquitas mujeres y son muchos hombres’, siempre digo eso. Pero no, nunca me he sentido extraña, no sé si mis compañeras... bueno, hay algunas sí que a veces no hacen nada y todos les dicen ‘oye ¿por qué no te cambiaste de especialidad?’ o la aconsejan, porque no hacen nada entonces a veces los profes las retan y todo.

Mujer, mecánica.

Las afecciones que esta situación produce en la amplitud e intensidad de las expectativas de ambos géneros serán desarrolladas en el siguiente capítulo. No obstante, cabe mencionar que, en general, aquellas jóvenes que cursan especialidades ligadas al mundo manual y con mayor presencia de varones tienden a mostrar anhelos menos ambiciosos (4 de 6 señalan que no continuarán estudios superiores porque no sienten que tengan las habilidades requeridas) y, en la mayoría de los casos, señalan que en el futuro desarrollarán labores de servicio dentro del área de trabajo que les ofrece la especialidad y no se desempeñarán aplicando directamente los conocimientos técnicos adquiridos, por ejemplo: venta de repuestos y no presencia dentro del taller, asistentes de control central de servicios de electricidad y no trabajo en terreno, venta de herramientas de construcción en *retail* y no participación en obras de construcción, etc.

Me imagino como trabajando ahí... pero a mí lo que me piden lo hago. Lo que me dijeron los profes es que a las mujeres siempre las mandan a los repuestos, que... tienen que buscar los repuestos y venderlos... que por ejemplo usted va a 10 de julio y necesita un repuesto de un vehículo y lo tiene que ir a comprar, y ahí uno tiene que estar en el computador para buscarlo, marcarlo y después pasarle el repuesto que necesitaba la persona.

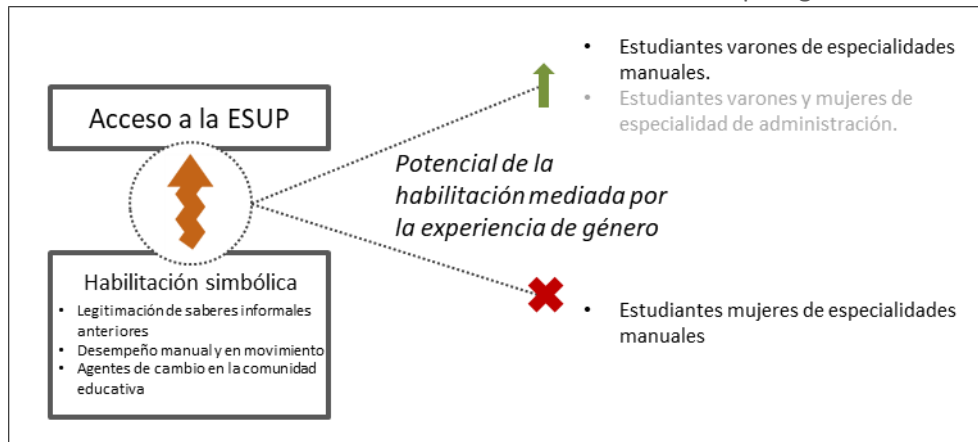
Mujer, mecánica.

Mientras tanto, las jóvenes que cursan la especialidad de administración son las que evidencian mayor seguridad en sus capacidades (entendidas como habilidades duras y blandas), por tanto, diseñan proyecciones más desafiantes para el futuro.

En definitiva, la habilitación simbólica que otorga la formación para el trabajo opera de manera transversal en los términos descritos en la primera observación, es decir, en relación a (1) la legitimación de saberes informales anteriores, (2) la concepción de un proceso de resistencia por medio del desempeño manual y en movimiento y (3) la transformación en agentes de cambio dentro de la comunidad educativa. Sin embargo, al realizar un análisis más profundo y específico de los discursos diferenciados según género, se observa que este dispositivo alcanza su mayor potencial (en tanto que trasciende a la construcción de rutas de futuro, y no sólo se mantiene como una habilitación para el presente) en aquellos grupos que se sienten más cómodos respecto a la experiencia de aprendizaje que desarrollan en el marco de su especialidad. Estos son: los varones de especialidades manuales que se sienten cotidianamente validados por el desempeño de un *trabajo duro* históricamente asociados al mundo masculino, situación que es reforzada por profesores y pares.

Dentro del segmento de estudiantes que presentan mayor confianza en sí mismos, se puede considerar también a quienes optaron por especialidades orientadas al *trabajo limpio* (atributo asociado a la especialidad de administración) y que, desde su perspectiva, tienen una ventaja en términos de capacidades intelectuales. Sin embargo, en este caso, la habilitación simbólica está menos mediada por el género, y más por la percepción de mayor proximidad al saber legítimo, y por tanto se asume la posesión de mayores oportunidades de acceso a carreras tradicionales en la educación superior.

Cuadro 4: Habilitación simbólica diferencial por género



En definitiva, las desventajas que sufren las mujeres EMTP no sólo se manifiestan en elecciones *vocacionales* que las llevan a optar por especialidades ligadas al sector de servicios, usualmente asociadas a empleos de menor calidad. La influencia del género en la toma de decisión de especialidad y la consecuente diferencia en términos de matrícula han sido ampliamente consignadas en la literatura (Sevilla, 2014; Espacio Público, 2016), sin embargo, son pocas las investigaciones que dan cuenta de la forma en que se manifiestan y reproducen las desventajas de género en contextos donde niñas, contrariando los patrones de género, se inclinan por especialidades con mayor presencia masculina.

En cuanto a los procesos de socialización que caracterizan a la formación para el trabajo, destaca la investigación de Jacinto y Millenaar (2015) en Argentina. Las autoras profundizan en los mecanismos de reproducción sociocultural que operan dentro de dichos sistemas educativos, señalando que las diferencias se manifiestan principalmente en la oferta de dispositivos para favorecer la empleabilidad en el futuro (desarrollo de ejercicios prácticos, liderazgo de equipos, acceso a prácticas profesionales y pasantías).

Desde su perspectiva, las brechas que observan en la trayectoria de jóvenes egresadas de la formación para el trabajo manual se explican en parte por los empleos disponibles, pero también por la incidencia socializadora de las actividades educativas, donde los agentes educativos ejercieron una influencia significativa en el reforzamiento de lógicas socio-culturales acerca de lo que resulta apropiado para cada sexo, incidiendo de esta manera, en las decisiones y opciones vocacionales que hombres y mujeres asumieron en el futuro. Por tanto, estas dinámicas repercuten

sobre aquellos elementos donde se juega buena parte de las posibilidades de apertura o cierre de las oportunidades laborales.

En los términos planteados en esta tesis, los dispositivos y agentes educativos, mediante la valoración diferenciada del desempeño de hombres y mujeres, contribuyen a una habilitación simbólica sesgada, y con ello a una perspectiva de futuro menos favorable en el caso de las mujeres. Así, aunque la adscripción a la modalidad TP responde a objetivos estratégicos comunes entre hombres y mujeres, y –al menos desde lo discursivo- la elección de especialidad se justifica desde una mezcla vocación/rentabilidad/empleabilidad en ambos géneros, la experiencia *en* la escuela genera distorsiones en el potencial de la modalidad como fuente de habilitación simbólica para las mujeres, especialmente aquellas que desarrollan actividades manuales.

II. Expectativas y diseño de trayectorias de futuro: los jóvenes como generación transicional.

Este segundo capítulo profundiza en las expectativas para los próximos 10 años en los ámbitos: estudio, trabajo y familia, a partir del análisis de los biogramas construidos por los entrevistados.

En términos generales, los entrevistados diseñan trayectorias *progresivas y condicionadas* en sus biogramas, dando cuenta de una doble acepción respecto de su futuro: i) progresivas por cuanto vislumbran un mejoramiento continuo de su calidad de vida; y ii) condicionadas en la medida que se requiere el cumplimiento de la etapa anterior para proseguir adecuadamente con el proyecto de vida a 10 años plazo. Ambos elementos sustentan la asimilación de un futuro inmediato caracterizado por el sacrificio, siendo éste un requisito para concretar el deseo de movilidad social efectiva en el futuro.

En la mayor parte de los casos, el orden de los biogramas se caracteriza por la secuencia: primero, estudios superiores, luego, inserción laboral efectiva, para culminar con la formación familiar. Sin embargo, se identifican ciertos matices en función del género y la especialidad de los jóvenes. Si bien el diseño general corresponde a una trayectoria lineal, los mecanismos necesarios para cumplir los objetivos declarados en cada etapa son enredados y requieren superponer diferentes estrategias en función de las herramientas con las que se cree disponer en ese momento.

En cuanto a la dimensión *estudios superiores*, se advierte que los jóvenes construyen un discurso complejo que combina perspectivas optimistas y pesimistas. Por una parte, lo asocian a la posibilidad de cumplir de sus anhelos vocacionales y lograr el ascenso social y, por otra, a la sensación de obligatoriedad y sacrificio. El género y la especialidad como elementos concatenados influyen en los juicios sobre el futuro educativo, siendo las mujeres en especialidades masculinizadas quienes tienen proyecciones menos favorables.

Con respecto a la dimensión *trabajo*, existe la percepción de un ajuste bondadoso entre las credenciales educativas de nivel superior y un empleo de calidad. Asimismo, se observa una gran valoración por el trabajo por cuenta propia, que es percibido como una oportunidad para lograr mayores retribuciones e independencia. Sin embargo, los anhelos de trabajo están asociados a fines diferentes entre hombres y mujeres: para ellos, un empleo de calidad es aquel que se asocia a ingresos más altos y estables, mientras que para ellas es aquel que permite compatibilizar la

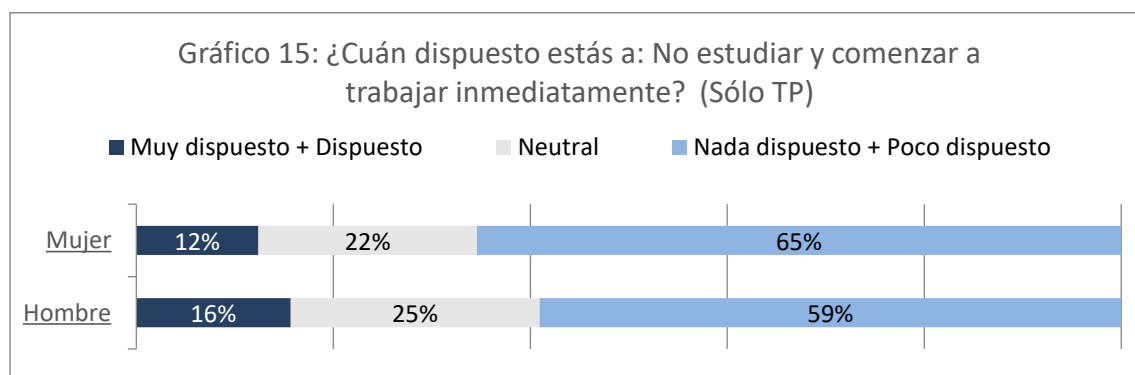
independencia económica (también entendida como remuneraciones altas) con la expectativa de crianza.

Finalmente, el deseo de formar una *familia* es transversal. Se concibe como un espacio de realización personal y de materialización de las recompensas asociadas al sacrificio hecho en la juventud. Para que ello sea posible, es necesario posponer su conformación hasta haber cursado estudios superiores y estar insertos en el mundo del trabajo. La gran valoración que los entrevistados hacen de su familia de origen se contrapone a la percepción de aspectos materiales y emocionales que quisieran mejorar al momento de formar su propia familia, como son: la disposición de más recursos materiales que den tranquilidad y libertad de elección a sus hijos, en el caso de los varones, y la mayor disponibilidad de tiempo para la crianza en el caso de las mujeres.

Sobre cada una de estas dimensiones -estudios, trabajo y familia- se profundiza a continuación.

Estudios superiores: entre el anhelo y la obligación

Tal como ha consignado la literatura, la obtención de un título profesional de nivel superior “*se convirtió en la aspiración de conquista de una vida moderna, arquetípica de las clases medias contemporáneas, las que concentran la mayoría de las imágenes culturales de éxito y realización en el mundo; y en el caso chileno, (constituye la puerta de) acceso casi exclusivo a prestaciones sociales de calidad*” (Orellana, Guzmán, Bellei, Gareca, & Torres , 2017). De ahí que un 65% de los varones y un 59% de las mujeres que cursan EMTP estén ‘nada o poco dispuestos’ a comenzar a trabajar luego de egresar de enseñanza media (ver gráfico 15); refrendando la posición de una modalidad de estudios no terminal.

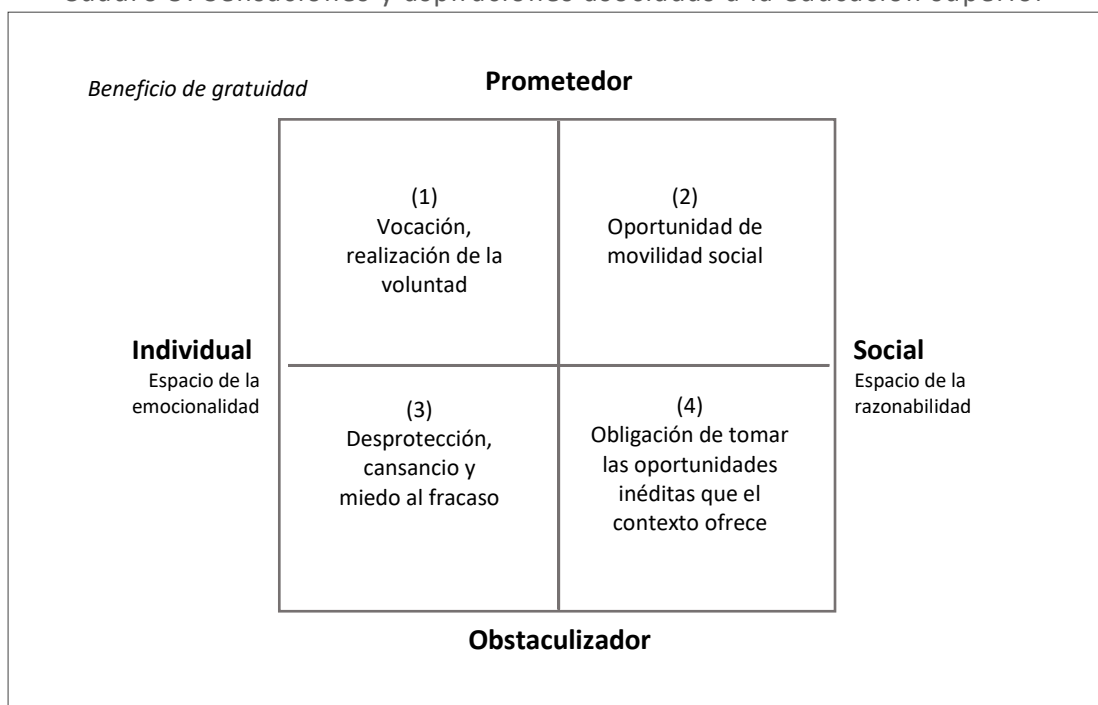


No obstante, la expectativa de continuar estudios superiores se sustenta en un discurso complejo, tensionado y algunas veces contradictorio.

Existen quienes lo asocian a sensaciones optimistas - prometedoras (referidas a la realización de la voluntad y el cumplimiento de los deseos de movilidad social) o pesimistas - obstaculizadoras (sustentadas en el temor al fracaso y la sensación de incapacidad). A su vez, los discursos hacen referencia a los efectos de la educación superior tanto en el plano individual (entendido como la experiencia personal) como social (definida como la posibilidad de una nueva posición en la estructura social a consecuencia de la obtención de una credencial educativa).

En este sentido, aunque el hablar de los jóvenes combina distintos elementos, es posible identificar cuatro dimensiones analíticas derivadas del cruce de los ejes prometedor/obstaculizador e individual/social. Así, desde el análisis integrado de dichas variables se generan los siguientes cuadrantes (ver cuadro 5), cuyas características generales se abordan a continuación:

Cuadro 5: Sensaciones y aspiraciones asociadas a la educación superior



(1) La perspectiva **prometedora en el ámbito individual** es aquella marcada por un discurso esperanzador respecto de la experiencia que se espera vivir una vez que se ingresa a la educación

superior²⁵. El *quiebre biográfico* (Canales, Opazo & Camps, 2016) asociado esta etapa es entendido como el primer paso en la definición autónoma de sus trayectorias. En este sentido, se trata de un período caracterizado por sensaciones de ilusión y esperanza.

Se supone que si estoy estudiando tengo que estar feliz en lo que estoy estudiando, o sea quizá agobiada igual porque es como un cambio rotundo. Pero yo si me viera estudiando, me vería feliz. Porque si estudio algo creo que voy a estudiar lo que me gusta.

Mujer, administración

De manera coherente, la mayoría de los entrevistados señalan que el proceso de elección de carrera responde a motivaciones personales, y las opiniones de los tutores sólo se consideran tangencialmente.

¿Por qué quieres estudiar Ingeniería? Porque me gusta, me gusta las matemáticas y soy bueno para las matemáticas. Igual mi papá me dice que está bien porque los ingenieros ganan harta plata... a mí me importa eso, claro, pero lo más importante es que me gusta.

Hombre, administración.

Ciertamente, el beneficio de gratuidad en educación superior para las familias pertenecientes al 60% de menores ingresos de la población²⁶, constituye el fundamento de estas apreciaciones positivas, por cuanto anula parte importante de los obstaculizadores estructurales a los que se enfrenta el grupo social de origen. La obtención de este beneficio no sólo es entendida como un dispositivo de ayuda financiera que permite concretar los anhelos originales, sino que también opera como un amplificador de las opciones anteriormente consideradas.

Uno antes realmente se tenía que sacar la mugre para entrar a la universidad y ser alguien, ahora no po, ahora está el plan de la gratuidad y pucha, todos quisieran eso, ese pase para poder estudiar gratis y sería lo ideal, pero no todos tienen eso. Ojalá que yo sí, sería mucho

²⁵ Los jóvenes hacen referencia principalmente a la educación universitaria. Sobre las diferencias en términos de valor simbólico que adjuran a las distintas instituciones y sus fundamentos, se profundiza en el siguiente apartado.

²⁶ El terreno se realizó entre abril y mayo de 2017, por tanto es anterior a la firma del Proyecto de Ley que “*extiende la gratuidad en la Educación Superior Técnico Profesional al 70% de los estudiantes más vulnerables de Centros de Formación Técnica e Institutos Profesionales actualmente adscritos a la gratuidad y que cumplen con los requisitos establecidos en la Ley de Educación Superior*” (Ministerio de Educación, 2016) .

más fácil cumplir mi destino. Aparte que podría estudiar en la Universidad, no algo corto para salir rápido a trabajar.
Hombre, construcción.

Quienes conforman la especialidad de administración, independiente del género, exponen de manera más preponderante estas subjetividades optimistas. Tienen mayor confianza en su capacidad de agencia, sustentada en la percepción de que poseen aquellos conocimientos que la educación superior tradicional valora. En este sentido, la continuidad de estudios superiores en el área de matemáticas o ciencias (idealmente en instituciones de alta selectividad) es entendida como un espacio de realización personal.

Es que no me quiero dedicar de lleno a la administración (...) porque no me llama la atención, me gusta y todo, igual lo encuentro entretenido porque me va bien, pero no es lo mío. No estudiaría finanzas o contador. Como que siento que puedo hacer algo más. No sé, yo quiero estudiar Kinesiología, que de por sí es como más difícil y tienen mejor trabajo.
Mujer, administración

(2) El punto de vista **prometedor en la esfera social**, hace referencia a la comprensión de la educación superior como un mecanismo efectivo de movilidad, bajo la convicción de un ajuste funcional entre ésta y el mercado del trabajo. Se asume que las credenciales de educación superior serán cotizadas de forma diferencial en el mercado del trabajo, permitiendo a los jóvenes acceder a empleos más complejos, de mayor valoración social y con remuneraciones más altas. En definitiva, los discursos dan cuenta de una profunda confianza en el modelo meritocrático tras la *promesa de la educación superior* (Larrañaga & Rodríguez, 2014).

Voy a seguir estudiando, para ser más que mis papás, ser profesional. Ellos siempre dicen que eso es importante para tener una pega mejor.
Hombre, electricidad.

Los varones que pertenecen a las especialidades tradicionalmente asociadas al mundo masculino (mecánica, construcción y en menor medida electricidad) consideran que una credencial educativa de nivel superior es la llave de acceso a un trabajo de mayor responsabilidad en el área de estudio que están desarrollando en la actualidad. Se trata de un instrumento para superar el empleo

jornalero al que tendrían acceso con el título técnico que otorga la escuela. En este sentido, la educación superior, junto con la acumulación de experiencia en el área, constituyen mecanismos efectivos de movilidad social individual, que se manifiestan en un cargo de responsabilidad y mayores remuneraciones.

*Por ejemplo, si yo salgo de aquí a trabajar en una construcción, voy a estar igual que los obreros. Pero si yo estudio y soy Constructor, como quiero, voy a ser el casco blanco po, el que manda, el jefe, no un mandado.
Hombre, construcción.*

Por su parte, entre quienes cursan administración la apuesta por educación superior viene generalmente acompañada de la renuncia a la credencial técnico profesional secundaria, puesto que se percibe como una opción que genera menor rentabilidad²⁷.

*Exacto... no creo que trabaje. Yo creo que me voy a enfocar mucho en los estudios. Me quiero enfocar mucho en los estudios. Así que trabajar no creo, yo creo que voy a tener que perder ese título por decirlo así, pero me prefiero enfocar mucho más en mis estudios que hacer la práctica.
Hombre, administración.*

(3) Por otra parte, la dimensión referida a los **obstaculizadores de la esfera individual** se caracteriza por el miedo al fracaso y la representación de estados de estrés y cansancio. Tal como fue descrito en el capítulo anterior, en la mayoría de los casos, cursar estudios superiores está mediado por la necesidad de trabajar, y, por tanto, el éxito de la estrategia depende de la capacidad de cada persona de soportar el desgaste físico y emocional que implica desarrollar ambas actividades de manera simultánea.

²⁷ Esta situación es particularmente crítica frente al propósito institucional de aumentar la tasa de titulación técnico profesional de nivel medio. En muchos casos, los estudiantes no realizan su práctica profesional porque puede traslaparse con el inicio de sus actividades académicas en educación superior; es decir, se contrapone al anhelo de lograr un mejor empleo.

Agobiada. Muchas cosas, como que tengo que hacer muchas cosas, pero ya tengo todo en un orden, sé que tengo que hacer varias cosas, pero sé que las voy a hacer bien. Entonces igual algo estresada, pero tranquila a la vez porque lo tengo más que claro.

Mujer, administración

Yo creo que voy a estar con mucha presión. No tengo el ritmo como lo tuvieron mis hermanos. Así que voy a estar como súper estresado en ciertas cosas.

Hombre, administración

El temor asociado a esta imagen de futuro genera que aquellos jóvenes que presentan menos confianza en sí mismos desestimen esta opción por miedo al fracaso; situación más frecuente en el caso de las mujeres que cursan especialidades masculinizadas, quienes se han visto expuestas a mecanismos de deshabilitación simbólicas de manera constante, que parecen haber impactado significativamente en el concepto que tienen de sí mismas y, con ello, en la amplitud de sus expectativas educativas. Mientras algunas declaran que se trataría de una *inversión* infructuosa debido a su autopercepción de incompetencia, otras señalan que es un tema sobre el que no se han detenido a pensar, a pesar de que en muchos casos perciban la presión de su entorno.

¿Y tus papás por qué querrán que tu sigas estudiando?

Porque quieren que sea alguien más en la vida... pero yo no quiero seguir estudiando porque me da miedo gastar plata de más si no me va a dar la cabeza para pasar el ramo... por eso, pero ellos no entienden que a mí me da miedo, y que prefiero entrar a trabajar no más.

Mujer, construcción

Es que no tengo pensado qué voy a hacer más adelante, no sé qué voy a estudiar, no sé si voy a seguir estudiando, no tengo pensado, me da miedo pensar en eso. Voy a dar la PSU, si me va bien, yo cacho que me voy a meter a estudiar... o sea, es que tampoco sé qué, pero si me va bien ahí voy a escoger algo y me voy a meter, o si no, me haría como un año sabático en el sentido de los estudios y trabajaría.

Mujer, electricidad

Los varones que cursan especialidades masculinizadas también asocian la continuidad de estudios superiores (en general, de menor selectividad) con sensaciones de miedo y cansancio, pero desde

una óptica diferente. La expectativa generalizada es cursar una carrera profesional en el área de mecánica, electricidad o construcción, respectivamente. Para ello, proyectan utilizar su credencial técnica de nivel medio en un empleo de baja calificación que les permita solventar sus estudios (y al mismo tiempo ganar experiencia), puesto que no consideran plausible contar con apoyo económico por parte de sus tutores. Esto implica que deberán desarrollar actividades laborales paralelas que les generarían un agotamiento físico importante por la naturaleza del trabajo y la amplitud de la jornada. En consonancia a lo señalado en el capítulo anterior, este tipo de cansancio es entendido como el más intenso y legítimo, por lo que consideran estarán en una situación de desventaja respecto de jóvenes que ejercen otro tipo de actividades, en particular las mujeres que desarrollan labores más *simples*, desde su punto de vista.

¿Cuánto tiempo te gustaría estar en el mundo laboral?

Tengo pensado un año, cosa de primero acostumbrarme bien al trabajo, porque tengo... por ser el ejemplo de mi pareja, que ella el año pasado está trabajando en un jardín y tomó la decisión de entrar al tiro a la universidad, el primer año las dos cosas juntas y quedó muy cansada, e igual no es por menospreciar esa carrera pero es estar todo el día con niños y jugar con niños no creo que tampoco canse tanto, a diferencia mío de mi carrera es estar todo el día con bototos, con herramientas, al sol trabajando. Creo que también podría ser más pesado que eso, entonces estar todo el día trabajando en eso y después ir a la universidad, creo que igual sería un poco pesado, entonces primero acostumbrarme bien al trabajo, y ahí si me da bien el cuero, ir a la universidad.

Hombre electricidad

Puede que yo llegue un minuto en que me sienta muy muy cansado al estudiar y trabajar, y ahí yo cacho que disminuiría todo, no me rendiría, pero sí bajaría demasiado lo que yo quiero estudiar, porque a lo mejor voy a tener que trabajar, no van a coincidir los horarios, van a haber algunos conflictos, yo creo que ahí... y ya después trabajando hay que saber llevarlo.

Hombre, construcción

Junto con lo anterior, estos jóvenes hacen referencia a una trayectoria educativa menos exitosa en el pasado, que imprimiría dificultades adicionales para el buen cumplimiento de las exigencias

educativas, o sea, el esfuerzo asociado a la obtención de una credencial superior es cuantioso y la presunción de una etapa caracterizada por la angustia es generalizada.

Lo que me da un poco de miedo es que igual la Universidad es más difícil, y pucha, yo ya he repetido 3 veces. Yo ahora igual ya he sentado cabeza, ya sé lo que quiero que es casarme con mi pareja, así que a poner el hombro, no hay de otra, aunque cueste.

Hombre, electricidad

(4) Finalmente los discursos que dan cuenta de una percepción **obstaculizadora en torno a la esfera social** se basan en la noción de obligatoriedad asociada al ingreso a la educación superior, dado el incremento de la oferta institucional y la proliferación de nuevas opciones de financiamiento, como la gratuidad para ciertos segmentos de la población. A nivel general los jóvenes resienten la presión de sus tutores y establecimientos por un título educativo de nivel superior.

Llegamos a cuarto medio y están todo el día hablando de que hay que estudiar, que hay que ver cómo entrar a la Universidad, que el preu, que la beca... me tienen aburrída.

Mujer, construcción.

Los jóvenes se autodefinen como la generación que puede y debe aprovechar las oportunidades disponibles para romper con la historia de pobreza intergeneracional²⁸. Reconocen que sus familias han realizado esfuerzos sustantivos para posponer su ingreso al mundo del trabajo. Todo ello con el propósito de acceder a una credencial educativa que, por una parte, los proteja de las condiciones del trabajo simple, y que fundamentalmente, les permita acceder de manera definitiva a una nueva posición en la estructura social, a la que su familia ha renunciado: son los portadores de la oportunidad, por tanto, “*defraudar es no retribuir lo adeudado*” (Canales, Opazo, & Camps, 2016, pág. 96).

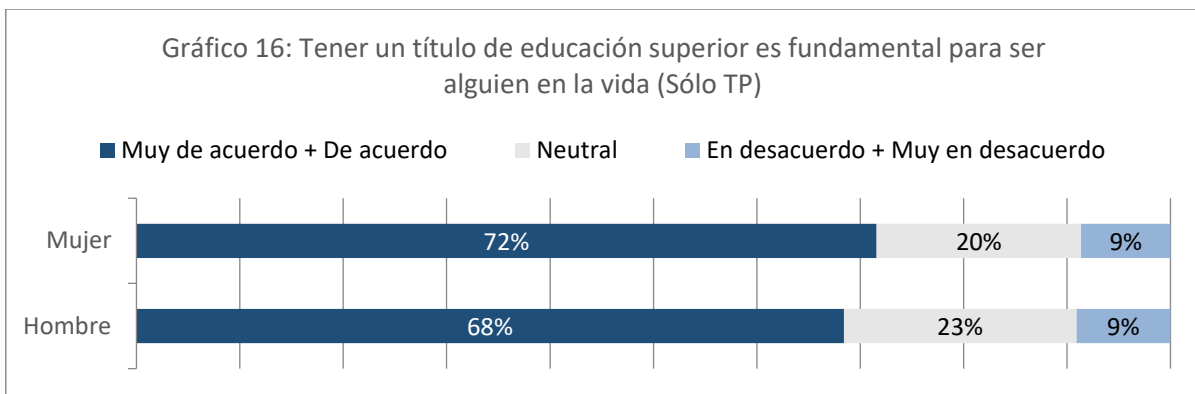
Asimismo, comprenden el fenómeno de masificación de la educación superior como una imposición a sus trayectorias: cada vez más, no tener formación profesional es renunciar definitivamente a la oportunidad de movilidad social. En este sentido, al mismo tiempo que la educación es fuente de

²⁸ Respecto de las subjetividades asociadas a la movilidad social intergeneracional se profundiza en el siguiente apartado referido a la familia.

diferenciación de cara al mundo del trabajo, constituye un piso mínimo para lograr los objetivos de ascenso social que se han propuesto.

Hoy día si no estudias no puedes trabajar en nada. Me imagino que este título te sirve como de bodeguero, como te dije. Entonces sí o sí hay que estudiar algo, como sea, aunque sea de noche, algo que te dé alguna seguridad.
Hombre, administración.

Asimismo, los datos de la encuesta confirman que cerca de un 70% de los jóvenes está de acuerdo o muy de acuerdo con la necesidad de obtener un título de educación superior para desenvolverse en la vida de adultos (ver gráfico 16).



Como se desprende del punto 3 (referido a la percepción pesimista en el espacio individual), la continuidad de estudios terciarios es una expectativa presente en los estudiantes hombres y mujeres de administración y los hombres de especialidades de trabajo manual. Por su parte, las mujeres que forman parte de los cursos de construcción, mecánica, y en menor proporción de electricidad, tienden a evitar la formación superior, a pesar de que reconozcan en sus cercanos una presión por hacerlo.

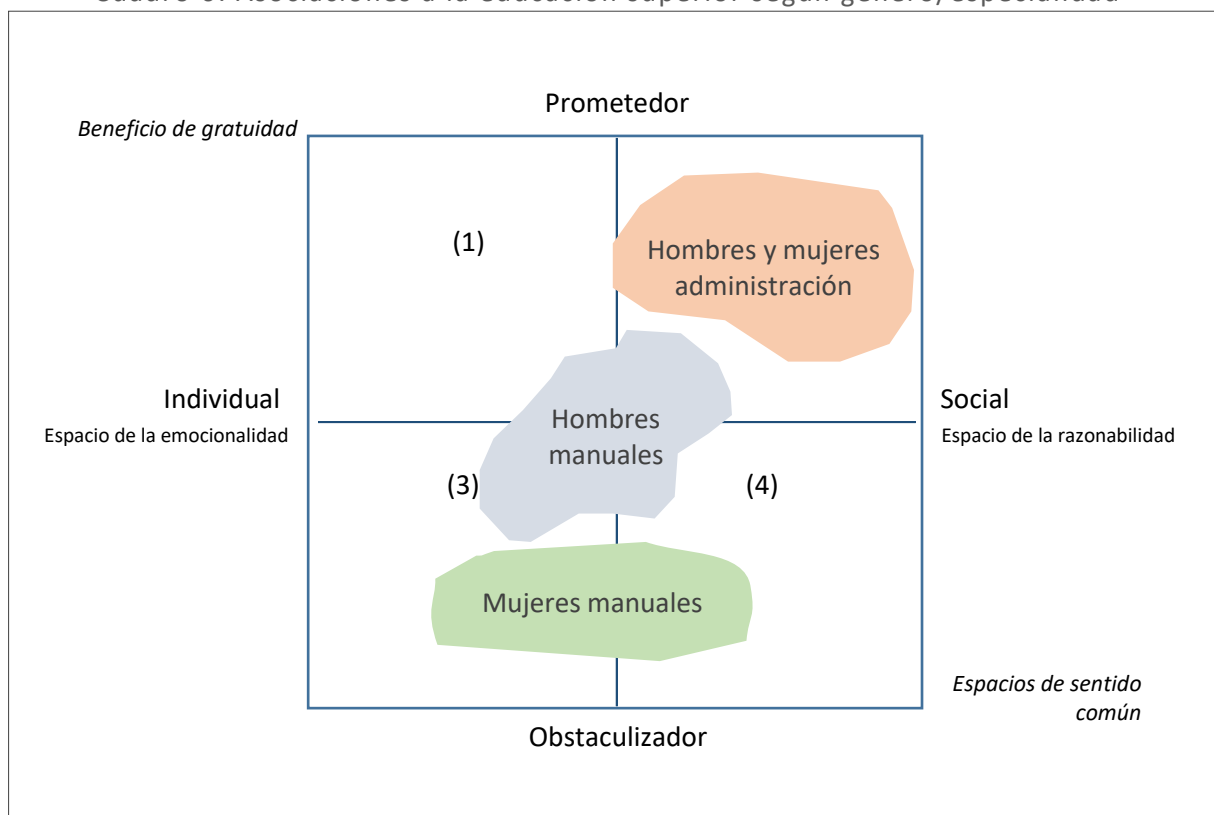
Yo creo que me quiere ver estudiando, que saque mi cartoncito... ser alguien, o sea ¡soy alguien! pero con más, como decirlo, como tener un título o algo
¿Es importante tener un título?
No, yo creo que no
¿Y por qué crees que alguna gente dice que es importante?

Porque... o sea igual te pueden mirar en menos si no tenis, o sea depende de dónde te vayai a meter... por ser, si vai a Las Condes una cosa así, te pueden mirar en menos porque no tenis nada... como siempre... están los ricos, los pobres y eso sería...los ricos estudian más, los pobres estudian menos.

Mujer, construcción

En definitiva, los discursos asociados a la educación convergen en la convicción de que se trata de una herramienta para la movilidad social individual. Sin embargo, existen diferencias en función de cómo opera la interacción entre especialidad y género, dando pie a subjetividades más marcadas por presunciones negativas en el caso de las mujeres con instrucción en áreas manuales, o expectativas más confiadas respecto del futuro cuando se trata de estudiantes de administración o varones de especialidades tradicionalmente masculinas. El siguiente cuadro (ver cuadro 6) sintetiza lo que se ha expuesto anteriormente acerca de las dimensiones preponderantes en el relato de distintos tipos de jóvenes.

Cuadro 6: Asociaciones a la educación superior según género/especialidad



Cabe señalar que los varones que cursan especialidades orientadas al trabajo manual presentan un discurso más complejo por cuanto combina elementos de las dimensiones optimista-social y pesimista-individual en proporciones similares. Es decir, se autoimponen un desafío que implica hipotecar su presente en función de las recompensas esperadas en el futuro. En este sentido, son quienes evidencian de manera más clara la confianza en el esfuerzo personal y la racionalidad instrumental que guía sus decisiones: aspiran a una certificación más rentable que, a su vez, reconozca la experiencia y el sacrificio ejecutado hasta ahora. De esta forma, la vocación es secundaria frente la búsqueda de una trayectoria eficiente en consideración de las dificultades económicas y académicas que reconocen en sí mismos.

En línea con lo anterior, si sólo se considera a aquellos estudiantes cuya expectativa es ingresar a la educación superior, se observan importantes divergencias en cuanto a la selectividad de las carreras e instituciones consideradas: mientras los jóvenes pertenecientes a la especialidad de administración aspiran a cursar carreras universitarias, ojalá en instituciones de alta selectividad, los varones de especialidades manuales se inclinan por carreras técnicas que den continuidad a su especialidad en institutos profesionales.

Por ejemplo, si uno sale de la Universidad Católica te toman más en cuenta que irte por ejemplo, si me comparan yo...si salgo yo de un Instituto y estoy peleando con alguien por el puesto y es de la universidad católica o de Chile, obviamente me va a ganar él, si él tiene como más... viene como más fuerte que yo. Entonces a mí me enseñaron eso, entonces yo no me veo como en un instituto por eso.

Hombre, administración

No sé... no... como que quiero entrar a la universidad, me llama más la atención la universidad, siempre desde pequeña he querido entrar a la universidad. ¿qué tiene de diferente la universidad con un CFT por ejemplo? A la hora de ir a trabajar y ejercer mi trabajo igual tiene más peso la universidad que un instituto. Aunque igual depende del lugar al que vai a trabajar. Pero es más por eso.

Mujer, administración

*¿y estás pensando en una universidad? Porque también están los institutos...
Si, también me han hablado de eso los profesores, porque me han dicho que si te vas a ir de
cuarto medio de aquí a universidad te va a costar mucho, porque lo que te enseñan aquí en
el colegio es bueno, pero en la universidad es distinto, entonces me han dicho que a veces es
mejor un instituto porque es más parejo con lo que está aquí.
Hombre, mecánica.*

Aunque con estrategias distintas, en ambos casos se evidencia una profunda confianza en el correlato de las credenciales educativas en el mundo laboral. También, llama la atención la presunción de que un mismo puesto de trabajo puede ser ocupado por personas que estudian una carrera similar en instituciones de diferente nivel, como son las universidades y los institutos profesionales. Por otra parte, los relatos confirman la creencia respecto de que estudiar en una universidad genera mayores retornos que hacerlo en un instituto profesional, situación que, de acuerdo con la evidencia, no se cumple a cabalidad, sino que está mediada por el nivel de selectividad de la institución universitaria²⁹.

De manera generalizada, se observa un bajo interés por cursar estudios superiores en Centros de Formación Técnica (CFT), dado que se percibe que sus credenciales son poco valoradas en el mundo del trabajo, y por consiguiente no se configura como una opción *rentable*, aun cuando el esfuerzo que se requiere es sustantivamente menor que en el caso de un instituto profesional o una universidad.

*Es que siento que estudiar en un CFT es como ser lo mismo que ya soy, es como un técnico un poco más especializado, pero yo ya soy técnico, entonces igual voy a poder ganar como 350 o 400 lucas, yo creo... y si salgo de un CFT serán, no sé, 500 lucas. Entonces no po, como que no vale la pena. Porque igual uno sabe que si entró a la universidad no va a ganar menos de 800 lucas, ¡y eso sí po! Eso ya es diferente.
Hombre, administración.*

²⁹ La investigación de Alejandra Mizala (2013), perteneciente al Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), concluye que egresados de institutos profesionales obtienen remuneraciones 15% mayores en promedio que los de universidades de baja selectividad a siete años de haber egresado.

En este sentido, se identifica un desacople no trivial entre las aspiraciones de estos jóvenes y la política pública de articulación y creación de CFT Estatales; situación que ha sido consignada ampliamente en reportes cuantitativos recientes (Educación2020, 2015; Consejo Nacional de Educación, 2017). Así, mientras la demanda por títulos de nivel técnico superior se mantiene relativamente estable desde 2013³⁰, la matrícula en CFT ha experimentado una disminución progresiva³¹, en contraposición a lo que ocurre con los IP y universidades (Consejo Nacional de Educación, 2017). Más aún, los CFT Estatales que operan en 2018 -Maule y Araucanía- habían registrado una matrícula de 43% y 61% del total de plazas disponibles, respectivamente, a marzo del mismo año (Blanco, 2018).

Con todo, los jóvenes que aspiran a desarrollar estudios superiores proyectan matricularse en universidades o IP. Comprenden este período como una hipoteca del presente, marcada por el sacrificio y el esfuerzo para la obtención de recompensas personales en el futuro. De esta manera, la obtención de un título profesional constituye un punto de quiebre en relación a la posición actual de los jóvenes en la estructura social, configurándose como una llave para la movilidad social *individual*, que toma lugar en el mundo del trabajo.

El trabajo complejo: fuente de retribuciones personales

Los jóvenes de EMTP tienen una relación estrecha con el mundo del trabajo, por su experiencia como trabajadores ocasionales o por la exposición a *dispositivos de inserción laboral* en el marco de la escuela vocacional (Jacinto & Millenaar, 2015).

Sin embargo, consideran que las oportunidades de trabajo a las que tienen acceso por la EMTP son limitadas, ya que los restringiría a una posición de *trabajo simple no calificado*, es decir, aquel asociado a la inestabilidad, baja rentabilidad y escaso reconocimiento social. En este sentido, el relato es coincidente con lo que señalan Canales, Opazo, & Camps (2016) acerca de la asociación

³⁰ Un 42% de la matrícula de educación superior corresponde a títulos de nivel técnico superior, dando cuenta de una demanda consistente en el tiempo por esta credencial, a pesar de una tendencia al incremento de carreras profesionales con licenciatura, que son impartidas sólo por Universidades (Consejo Nacional de Educación, 2017).

³¹ Hasta 2012 la matrícula en CFT experimentaba un crecimiento sostenido, similar a la de IP y Universidad. Sin embargo, en los últimos años se observa una contracción: entre 2016 y 2017 la matrícula en CFT disminuye 4,2%, mientras en IP disminuye en menor proporción (2,1%) y en Universidad crece 1,1% (Consejo Nacional de Educación, 2017).

del trabajo jornalero a una condena social: “es significado como una atadura existencial que impide planificar y proyectarse subjetivamente” (pág. 89).

Tengo que seguir estudiando, no me puedo quedar con esto... porque no creo que sea muy bien pagado igual... porque es como yo creo que el administrador con mención en logística es como un bodeguero con título... Y la idea es ganar más lucas, como están las cosas... y también la idea es tener mi empresa, algo más grande que lo que soy ahora... ojalá no tener que andar preocupándome por nada.

Hombre, administración

Lo que observan en sus pares sociales y la trayectoria de sus tutores, junto con la percepción de ser portadores de la oportunidad de proseguir estudios superiores, define la aspiración a un empleo de mayor reconocimiento y complejidad: uno que no delimite su horizonte de oportunidades y les permita acceder a una posición social más ventajosa respecto de la que tienen hoy.

Quiero tener un trabajo que yo pueda ojalá tener un equipo con gente. Yo siento que soy buena para dirigir, pero para poder hacerlo tendría que ser jefa, y para eso tengo que estudiar, porque al final no cualquiera es el jefe. Siempre la gente como que odia a los jefes, pero al final uno sabe que ellos saben más porque estudiaron más, entonces tienen un mejor trabajo y ganan más plata. A mí no me gusta que me manden.

Mujer, administración

Que se acabe luego (la universidad) ... no porque quiero terminar luego porque ya estoy chato, sino porque ya pienso en el trabajo, cuando ya no sea el Ivo, sino que sea el ‘constructor Ivo’, entonces ya va a sonar mejor, voy a ser como otra persona.

Hombre, construcción

Este anhelo se basa en la convicción de un vínculo directo entre los logros educativos y el trabajo, como instrumentos complementarios para reposicionarse en la estructura social. Respecto de la relación entre las credenciales y el empleo, emergen ciertas variaciones entre los tipos ideales que se analizan en esta investigación:

- (i) Mujeres y varones que cursan especialidades de administración consideran que el título profesional de una institución selectiva (idealmente universitaria) es el pivote que garantiza el

acceso a un empleo de calidad en el futuro, en una profesión parcialmente relacionada con la formación técnica profesional de nivel medio o del mundo de las ciencias duras (ej.: ingeniería comercial, ingeniería en administración, ingeniería civil, etc.).

(ii) Varones que cursan especialidades manuales estiman que la combinación entre un título profesional de nivel técnico superior o universitario de una institución de baja selectividad, con la experiencia laboral acumulada durante los años de estudio, constituyen la herramienta que les permitirá acceder a un trabajo de calidad en el rubro que desarrollaron desde el nivel medio (mecánica, electricidad o construcción).

(iii) Mujeres que estudian especialidades manuales tienen expectativas amplias en cuanto a las retribuciones que ofrece el mundo del trabajo, sin embargo, en su mayoría prefieren no desarrollar estudios superiores³². En este sentido, circunscriben sus expectativas a un empleo en el sector de servicios asociado a la especialidad que cursan (ej.: venta de repuestos), proyectando una trayectoria laboral menos exitosa que sus compañeros, pero igualmente distinta a la de sus familias de origen.

Con todo, la significación del trabajo es eminentemente individual, en el sentido de que la obtención de recompensas es de responsabilidad exclusiva de las personas, independientemente de las condiciones estructurales que los rodean. De esta manera, el *trabajo complejo* es entendido como el espacio en que se concretan las recompensas al sacrificio pasado; el espacio de materialización del ascenso social.

¿Cómo crees que te sentirás al momento de empezar a trabajar?

Feliz por, porque voy a empezar a ganar un buen sueldo, porque me encanta mi pega, pucha porque voy a tener todo lo que yo quiera, aparte de lo material, voy a poder ayudar a mi familia, a poder si mi hermano quiere entrar a la universidad lo voy a poder apoyar.

Hombre, administración.

³² Solo una de seis jóvenes desea continuar estudios superiores en la rama de mecánica, ya sea en una institución universitaria de mediana selectividad (estatal regional) o en un instituto profesional de gran cobertura.

Ya acá, trabajando ya voy a tener vacaciones, voy a tener plata, entonces me gustaría viajar, recorrer algunos países, visitar muchas partes del mundo... porque esos son los regalos de la vida, si uno se saca la mugre es por algo.

Mujer, construcción.

En este sentido, los jóvenes replican el discurso que comprende al trabajo como un *recurso estratégico para una movilidad social ascendente*, tal como lo observan Arteaga, et al. (2016) en un estudio cualitativo realizado con adultos³³. Los autores señalan que se trata de un discurso presente en sujetos que *“han integrado el relato de hacerse a sí mismos a partir del esfuerzo personal y familiar, encarnando el discurso hegemónico neoliberal que se ha instalado en el país en las últimas décadas, y que se plasma en el modelo normativo emprendedor”* (pág. 121).

En línea con la conceptualización propuesta por la investigación reseñada, a nivel general, los jóvenes de EMTP pretenden evitar el trabajo que opera solo como *actividad de subsistencia y mantención posicional* en su adultez, propio del discurso de los estratos más bajos de la estructura social que desempeñan trabajos precarios y escasamente calificados (Arteaga, et al. 2016).

Tal como se desprende de citas anteriores, la principal expectativa del mundo del trabajo es la obtención de ingresos altos, significativamente diferentes de los de sus familias y de los que podrían acceder con una credencial educativa de nivel medio. Sin embargo, en un segundo plano, existen diferencias en relación a las características del empleo ideal:

Las mujeres de especialidades manuales aspiran a la seguridad y estabilidad laboral que ofrece un empleo formal asalariado. Se identifica en su discurso una mayor aversión al riesgo, aunque una expectativa de magnitud similar sobre las retribuciones del trabajo.

Lo primero a que me quiero dedicar es a tener un trabajo estable. 100% estable, que no me vayan a echar, que pueda estar tranquila, no pensando si voy a tener o no voy a tener plata este mes. Y después de eso sería pasar como ya a empezar a hacer mi vida, a comprarme mi

³³ La investigación se inserta en proyecto FONDECYT No 1140930. El material analizado en el artículo consideró entrevistas en las ciudades de Santiago y Valparaíso, así como grupos realizados en Santiago, a una muestra total de 82 personas, distribuidas según las tipologías ocupacionales propuestas por León y Martínez (2001).

*casa, mis cosas, mi auto, todo. Y después ahí empiezo... cuando ya tenga años de antigüedad en el trabajo... empezar a viajar, conocer, viajar, viajar.
Mujer, electricidad.*

Cabe señalar que la aspiración de un trabajo de estas características entra en tensión una vez que se enfrenta al plan de conformación familiar. Para ese momento, la mayoría de las mujeres planifican salir del mercado del trabajo remunerado, ya sea asalariado o por cuenta propia, para dedicarse completamente a la crianza de los hijos. Así, la proyección de desarrollo de actividades laborales remuneradas es de aproximadamente 10 años.

Por su parte, las mujeres de administración y los varones anhelan desarrollar actividades por cuenta propia, pues lo asumen como una oportunidad para obtener retribuciones de forma más rápida y ser dueños de su tiempo. En este sentido, se observa un rechazo al trabajo *apatronado*. En la mayor parte de las mujeres de administración porque, nuevamente, éste se contrapone a su plan de retirarse momentáneamente del mundo del trabajo para cuidar de su familia, y posteriormente reincorporarse en una jornada parcial.

*Es que yo quiero armar mi trabajo, mi empresa por decirlo, y tenerlo todo listo para cuando vaya a tener una guagüita. O sea que yo pueda dejar encargadas todas mis cosas para estar con mi guagua... no quiero que crezca sola o tener que dejárselo a otra persona. Entonces cuando ya sea un poco más grandecita la guagua, yo puedo volver a trabajar, pero no todo el día, las mañanas, por ejemplo (...) sin tener que andarle pidiendo permiso a nadie.
Mujer, administración.*

Mientras, en el caso de los varones, el trabajo por cuenta propia se asume desde dos perspectivas: en primer lugar, constituye una vía para la obtención de mayores retribuciones respecto del trabajo asalariado, puesto que se asume que los ingresos percibidos dependen del tiempo dedicado. Es decir, esfuerzo y recompensas tienen una relación directa, sin empleadores intermediarios. Esta posición es compartida por la mayor parte de los varones de administración.

*¿En qué quieres trabajar? Quiero trabajar solo, tener mi propio emprendimiento, cosa que yo si trabajo más, gano más, y me lo llevo todo yo po.
Hombre, administración*

En segundo lugar, la mayoría de los varones que desarrollan actividades manuales conciben el trabajo por cuenta propia como un espacio de reafirmación de su masculinidad y de los atributos más valorados por su entorno social: la posibilidad de ser un hombre adulto que forja su destino sobre la base del esfuerzo individual, soslayando las dificultades económicas mediante la búsqueda activa de oportunidades, y que comparte los frutos de su trabajo con su familia de origen y la propia.

Con mi empresa de instalaciones eléctricas (...) trabajar mucho. Es que soy bien busquilla, pero tengo que esforzarme harto para poder tener bien a mi familia en un futuro.

Hombre, electricidad.

Familia propia: espacio de movilidad intergeneracional definitivo

Aunque con algunas variaciones, formar una familia con hijos constituye un anhelo transversal entre los jóvenes, y se manifiesta como una tercera etapa de sus biogramas³⁴, es decir, luego de la consecución de estudios superiores y su asentamiento en el mundo del trabajo.

La postergación de la familia responde a la convicción de que se trata del momento más importante de sus vidas: Es el hito de transición a la adultez, por cuanto es el espacio en que se materializa lo que es *propio*, y no lo *hipotecado* de las etapas anteriores.

Me gustaría tener una esposa e hijo, me gustaría tener un niño o una hija, algo propio, algo mío, igual es bastante para mucho más futuro, pero me gustaría tener una familia bastante bonita, que sea mía. Algo en lo que ya pueda descansar.

Hombre 2, mecánica.

¿Y cómo te sientes en este momento en que estás armando familia?

Feliz, porque voy a tener todo lo que una persona quiere, a lo mejor no va a ser perfecto, va a haber peleas, discusiones, pero sí voy a tener mi familia, voy a tener un hijo a quien darle mi amor, voy a tener una señora. Voy a tener lo mío, mi vida; la vida de Diana, no la de mis

papás o de otras personas.

Mujer, Construcción.

³⁴ La instrucción para el diseño de las trayectorias de vida era plasmar sus expectativas en las dimensiones familia, trabajo y estudios, pudiendo combinarlas (señalando los mecanismos para aquello) o establecer prioridades temporales.

El anhelo de la familia propia se constituye sobre la base de una profunda idealización del concepto. De hecho, sus aspiraciones se definen como el opuesto a la experiencia vivida, marcada por la escasez de recursos materiales, el esfuerzo permanente de sus padres, la soledad durante la infancia e historias de fracaso escolar de sus pares. De ahí que algunos jóvenes –principalmente los hombres– proyecten un refugio emocional en la familia propia, caracterizada por la unión y estabilidad.

*Me imagino estar siempre juntos, que los hijos no salgan, o sea que salgan, pero si hay una junta familiar que no se manden a cambiar, que vayan siempre, salir a comer todos los fines de semana, siempre cuando se pueda con la plata, estar siempre presente, y eso, estar siempre juntos, felices.
Hombre, electricidad.*

*¿y por qué te quieres casar?
Porque me gustaría formar una familia. O sea quiero tener una familia, no quiero ser solo....
O sea, si uno no tiene una familia, no va a ser menos... pero quiero tener una, quiero hacerme cargo de... quiero hacer con mi familia lo que mis padres no pudieron hacer bien conmigo.
Hombre, administración.*

Del discurso de los jóvenes se desprende que para concretar una familia ideal se requiere una batería de recursos emocionales y materiales, que posibiliten una trayectoria sustancialmente diferente a la de sus familias de origen. Así, la estrategia de postergación temporal de la familia propia se justifica por (i) la necesidad de un periodo de goce anterior y (ii) la condición de disponer de recursos estratégicos para una movilidad intergeneracional efectiva.

Con respecto al primer punto, el discurso de hombres y mujeres hace alusión a “aprovechar la juventud”, “disfrutar mi plata”, “poder conocer otras cosas”, como requerimientos básicos para una adultez plácida y emocionalmente estable, diferente a la experiencia de tutores y pares.

*Cuando ya he carreteado todo lo que tenga que carretear jajaja, cuando ya esté viejo, no tan viejo, sino que cuando ya lo haya pasado bien, cuando ya no tenga que preocuparme por nada, cuando me sienta solo, yo creo que a los 30 años, una cosa así.
Hombre, construcción*

Quiero hacer mi vida primero y después pensar en tener hijos... quiero tener concretado todo lo mío para estar yo estar bien para después tener un buen trabajo, poder haber hecho todas mis cosas, y después conformar una familia porque después no quiero estar con ese sentimiento de 'oh tuve una familia antes y no pude viajar, no pude seguir estudiando' cosas así, y después estar frustrada.
Mujer, electricidad.

Acerca del punto (ii), referido a los recursos estratégicos con los que deberían contar para formar una familia, se observan diferencias según género, que dan cuenta de una complementariedad de labores asociadas a lo femenino y lo masculino.

La estrategia de proveer recursos materiales

De manera predominante entre los varones (también lo mencionan las mujeres, pero con menor frecuencia), existe el deseo de asegurar los medios materiales que permitan ofrecer más y mejores oportunidades de futuro a sus hijos, de modo que éstos puedan diseñar trayectorias sin las restricciones materiales que los han obligado a ellos a seguir tácticas complejas.

Mi sueño es que si ellos quieren estudiar enfermería o lo que ellos quieran, puedan. No porque se les dio, no porque lo andaban pidiendo, no, sino porque quieren, que no sean como yo po (...) porque igual la vida no es fácil y yo sé que para lograr todo eso voy a tener que pasar por mucho.
Hombre, construcción.

En este sentido, las recompensas que proyectan los jóvenes no se materializan en sus propias trayectorias. La movilidad social efectiva, es decir el cambio en la posición que ocupan en la estructura social, la experimentarán sus hijos; son éstos últimos quienes gozarán de los frutos del sacrificio de la generación del presente. Desde su perspectiva, el esfuerzo que desplegarán en el período de estudios superiores comenzará a rentabilizar luego de su asentamiento en un trabajo complejo, pero dichos réditos no decantarán hasta la conformación de sus propias familias, momento en que la movilidad social se transforma en una condición definitiva, y no transicional como en la experiencia propia.

Los jóvenes se perciben a sí mismos como la generación que, por una parte, es portadora de las oportunidades (reducidas) que les han sido proporcionadas por el esfuerzo de su familia de origen, y por otra, entrega las herramientas para un futuro protegido a sus descendientes.

Se trata, entonces, de una generación que actúa como enlace entre una familia de origen pobre, y una familia propia con mejores condiciones socioeconómicas y, en consonancia, expectativas más ambiciosas. Así, los varones reproducen un discurso de movilidad social intergeneracional basada en la *provisión de recursos materiales que amplifican las oportunidades*.

Yo tuve una infancia medio dura, no siempre me dieron lo que yo quería, porque tuve muchos hermanos, tuve tres hermanos más, entonces por ser, mi mamá llegó hasta octavo, mi papá hasta cuarto, entonces después se tiraron a trabajar en lo que pudieron para darnos lo que necesitábamos, entonces igual como que a veces faltaba la plata... a veces como que yo me enojaba con ellos pero pa' callao porque no me daban lo que yo quería, y es penca esa cuestión, que no te den lo que tú queris y que tu compañero sí lo tenga, pero no hay ná que hacer. Entonces yo no quiero eso para ellos, por eso también quiero eso, estudiar, trabajar, sacrificarme para que nunca le falte nada si tengo algún hijo. Que tengan una vida distinta a la mia, que vayan a otro colegio, tengan otros amigos quizás, que ellos puedan, no sé pensar más en grande.
Hombre, electricidad.

El anhelo de movilidad social intergeneracional anclada en el sacrificio resulta coincidente con investigaciones similares realizadas en adultos de segmentos bajos y medios (Barozet, 2015). De esta manera, es posible hipotetizar acerca de la transmisión del anhelo de movilidad social desde los adultos hacia los jóvenes de hoy. Ello, ante la observación de un deseo que se agota en el presente, por cuanto el sacrificio no generaría las recompensas esperadas, pero no pierde su potencialidad para el futuro.

Finalmente, la autopercepción de ser sujetos de transición para la movilidad social no solo adquiere sentido de cara al futuro, sino también hacia el pasado. Aunque buscan desarrollar trayectorias diferentes, las familias de origen son comprendidas como un espacio de protección y dotación de las oportunidades limitadas con las que cuentan en la actualidad. Por lo tanto, una vez alcanzadas

las recompensas, declaran el deseo de retribuir a sus padres por el esfuerzo que posibilitó el inicio de sus rutas de ascenso social.

Yo en el momento en que entre a trabajar, yo... le compraría una casa a mi mamá en el sur, porque ella es del sur y a ella le gusta tener animales, sentir ese aire puro, no que los vecinos a las tres de la tarde anden peleando, sino que tenga su terrenito.

Hombre, construcción.

La estrategia de proveer cuidados dedicados

La perspectiva de mejoramiento de las condiciones materiales de los hijos es coherente con los roles de género clásicos asociados a la crianza. Los varones asumen un rol *proveedor de recursos materiales*, por lo que presupuestan un esfuerzo laboral importante que implicará estar fuera del hogar por tiempos prolongados. En este sentido, si bien el anhelo de movilidad social forma parte del discurso de hombres y mujeres, entre ellas la conformación de una familia diferente a la de origen – con herramientas distintivas - no se restringe a la disposición de recursos económicos. Supone, adicional y prioritariamente, la *provisión de cuidados dedicados* durante la primera infancia. Por ello, todas las mujeres planifican un momento de retiro del mercado laboral complementario al derecho universal a postnatal, adscribiendo a un rol de mujer-cuidadora.

No sirve de nada trabajar todo el día para tener plata si tu bebé va a estar solito, sin cariño y aprendiendo nada. Por eso yo quiero estar con él o ella al menos un par de años, para que sienta que su mamá está ahí y que lo quiere y que lo cuida (...) Después pensaré en volver al trabajo.

Mujer, mecánica.

Ciertamente, una planificación estratégica en relación a la educación superior y el trabajo es fundamental para lograrlo, sin embargo, ambos elementos son entendidos como meros instrumentos para un fin más amplio: sostener una experiencia tranquila de cuidado, autónoma y sin presiones externas, que impacte en el bienestar propio y de sus hijos.

Me gustaría planificar mi guagua igual porque si viene al mundo y no tengo plata, me carga andar pidiendo plata o que mi mamá me mantenga. No me gusta. Porque vivo con ella. Me gustaría vivir sola, o sea, con una pareja, tener mi trabajo, cosas que yo le dé. Que yo

sustente a la guagüita, que no le falten cosas. Eso me gustaría. Y por eso quiero estudiar también, para tener plata y después tener familia, cosa que yo ya sea como más... que tenga algo enfocado... un trabajo del que haya podido ahorrar para tener hijos.

Mujer, electricidad

El retiro del mundo del trabajo puede ser momentáneo o definitivo. Quienes señalan la segunda opción son mayoritariamente las mujeres que cursan especialidades manuales. La información recabada en esta investigación no tuvo el propósito de establecer relaciones de causalidad entre la experiencia actual y los anhelos de futuro, no obstante, es posible identificar cierta regularidad entre los mecanismos de deshabilitación simbólica que experimentan las jóvenes manuales, las aspiraciones más reducidas en términos educativos y laborales, y el deseo de dedicarse exclusivamente a la crianza una vez nacidos los hijos. Por su parte, las jóvenes de la especialidad de administración señalan que su expectativa es un receso momentáneo. Entre ellas, el desarrollo profesional constituye un ámbito respecto del cual se sienten más preparadas y que genera mayor interés, aunque igualmente manifiestan el anhelo de lograr compatibilizarlo con una crianza más dedicada que la de sus propias madres³⁵.

Junto con la influencia de la escuela en la bicategorización por género (McDonough, 1997), las subjetividades asociadas a la familia están influidas por la experiencia de sus madres y por las vivencias propias como hijas, mediante una transmisión intergeneracional. Al respecto, Leccardi y Fleixa (2011) han desarrollado la conceptualización de “conciencia generacional”, que da cuenta de la construcción de una experiencia individual, a partir de la crítica y reflexividad sobre el vínculo con las generaciones pasadas, que puede determinar la proximidad o distancia intergeneracional de los proyectos de vida.

En esta línea, es posible dar cuenta de una conciencia generacional entre las jóvenes: En la mayor parte de los casos, las madres de las jóvenes trabajan fuera del hogar en empleos simples, con foco en la subsistencia y de bajo reconocimiento social. Es decir, su inserción laboral opera como una

³⁵ En la subsección anterior referida a las expectativas en el ámbito del trabajo, se describe la aspiración por un trabajo por cuenta propia, como herramienta para la compatibilización entre trabajo y familia, en el caso de las mujeres, y como un mecanismo de ascenso social más efectivo y reafirmación de la identidad masculina basada en el esfuerzo, por parte de los hombres.

imposición dadas las dificultades socioeconómicas que experimentan (situación que se agudiza en hogares monoparentales), y no como una fuente de emancipación, como fue comprendido en el discurso feminista de mediados del siglo XX (Brito, 2005).

Quiero que mis hijos no vivan lo que viví yo... siempre tenía que estar sola en la casa, y tengo que hacerme cargo de las cosas. Mi sobrina no ha tenido que vivir eso, porque por lo menos mi hermana está en la casa cuidándola, sale a trabajar solo algunos días, un rato, no todo el día... Cuando sea más grande va a acordarse que cuando era chiquitita la cuidaba con su mamá.

Mujer, electricidad.

Voy a trabajar desde la casa. O que tenga que ir al trabajo no todos los días, para poder estar con mi hijo y verlo crecer. No quiero perdmelo, como que quiero ver todos sus procesos y como crece... es que me encantan las guagüitas, yo creo que me va a dar mucha pena salir a trabajar, pero hay que hacerlo no más, para que crezca con todo lo que necesita.

Mujer, administración

Entonces, que las mujeres decidan continuar estudios superiores o aspiren a ingresar al mercado laboral no implica un quiebre con los estereotipos de género que asocian la maternidad a la realización personal de las mujeres. Más bien se tienden a sobre responsabilizar, debiendo compatibilizar el desarrollo laboral con las tareas de crianza. Tal como identifica Scholnik (2004) en su investigación sobre la evolución de los roles femeninos en adultas de América Latina y su relación con el mundo del trabajo, *“surge la interrogante acerca de si efectivamente una mayor participación laboral bajo estas nuevas formas de organización de la producción (trabajo flexible) tensiona el modo de organización familiar, o justamente permite su perpetuación”* (pág. 99).

Si bien existen antecedentes respecto de la vigencia de las posturas femeninas tendientes a reproducir su rol doméstico³⁶, observar la reproducción del discurso en jóvenes que cursan una

³⁶ La Encuesta Bicentenario de 2012 indica que 54,6% de las mujeres señala que no trabajaría remuneradamente si su pareja ganara lo suficiente. Por el contrario, solo 16,6% de los hombres dejaría de trabajar en similares circunstancias. Las mujeres de niveles más bajos (D y E), muestran mayor disposición a abandonar el mercado laboral, con un 64,2% y 74,7%, respectivamente.

formación enfocada al mundo laboral constituye una tensión poco desarrollada. La familia no sólo constituye una fuente de realización personal desde el discurso de estas jóvenes (Paterna & Martínez, 2003) sino que también es el espacio en que se concreta la misión que asumen como generación: la movilidad social efectiva, ya sea mediante la provisión de recursos o cuidados dedicados a la familia propia, y retribuciones económicas hacia la de origen.

Cuando sea adulto yo espero tener una vida distinta. Y esa es la vida que le voy a dejar a mis hijos para que sigan adelante.

Hombre, administración

Como voy a tener un título de la universidad, entonces yo creo que voy a poder trabajar menos horas en el día, o quizás no todos los días (...) voy a poder dedicarme a tener una familia bonita, con hartos hijos, y que ellos estudien en la universidad y también puedan hacer lo que hice yo, pero sin tanta presión de tener que trabajar y estudiar y esas cosas.

Mujer, administración.

De manera coherente con los planteamientos teóricos señalados en la problematización, el diseño de futuro de los jóvenes no es independiente de los estereotipos de género y la clase social a la que pertenecen, como tampoco lo es respecto de las experiencias educativas propias pasadas y presentes.

Las aspiraciones declaradas en materia de estudios, trabajo y familia, como dimensiones integradas se configuran sobre la base de las evaluaciones subjetivas compartidas respecto de las oportunidades que observan. Sus elecciones académicas, laborales y de conformación familiar se estructuran sobre motivaciones y condiciones comunes: necesidades económicas, resignificación de las desventajas académicas relativas a la EMTP, influencia de sus padres, rol del establecimiento, particularmente de los profesores, y lo que observan en sus pares.

Frente a ello, la amplitud de sus aspiraciones es variable, teniendo una posición más ventajosa los varones que ven en la EMTP una oportunidad de habilitación material y simbólica sobre la base de competencias aplicadas que el sistema educativo tradicional científico-humanista valora menos. De

modo tal, que sus discursos dan cuenta de un diseño de trayectoria coherente entre su pasado, presente y futuro, y que va agregando valor en cada etapa.

En definitiva, las estrategias diseñadas se sustentan sobre mecanismos diferenciados en función de las herramientas que los jóvenes creen disponibles. Así, las aspiraciones proyectadas pueden sintetizarse – en términos muy generales- de la siguiente forma según estado temporal y dimensión de análisis:

Tabla 6: Estrategias y mecanismos para la movilidad social según dimensión

Género y especialidad	Presente	Futuro		
	EMTP	Estudios Superiores	Trabajo	Familia
Mujeres administración	Validación desde la proximidad al conocimiento legítimo	<i>Acceder</i> a carreras profesionales de prestigio en instituciones selectivas, confiando en obtener beneficio de gratuidad	Inserción laboral efectiva en empleo complejo o trabajo por cuenta propia	<i>Provisión de cuidados:</i> Retiro amplificado del trabajo, y posteriormente reincorporación a tiempo parcial
Mujeres especialidades manuales	Validación desde el trabajo físico y en movimiento	<i>Eludir</i> la presión de los padres y la escuela, aludiendo falta de capacidades	Inserción laboral efectiva en empleos de baja valoración social, pero que aseguren estabilidad de ingresos	<i>Provisión de cuidados:</i> Retiro amplificado del trabajo, en algunos casos definitivo. Especial preocupación por formar una familia funcional
Hombres administración	Validación desde la proximidad al conocimiento legítimo y el trabajo limpio	<i>Acceder</i> a carreras profesionales de prestigio, transando selectividad por la necesidad de trabajar	Inserción laboral efectiva en empleo complejo o trabajo por cuenta propia	Provisión de recursos materiales
Hombres especialidades manuales	Validación desde el trabajo físico y el liderazgo masculino	<i>Continuar</i> formación de especialidad en instituciones de baja selectividad, debiendo trabajar al mismo tiempo	Inserción laboral progresiva basada en el esfuerzo o trabajo por cuenta propia (al iniciar se podrán complementar)	Provisión de recursos materiales. Especial preocupación por formar una familia funcional

En concreto, las expectativas de las y los jóvenes que cursan administración se asemejan a lo identificado en estudios de características similares con estudiantes de la modalidad CH (Corica, 2010; García 2014): aspiran a cursar estudios superiores en instituciones más selectivas, por cuanto consideran que cuentan con las capacidades que el sistema educativo define como legítimas, en los términos de Bourdieu, específicamente las habilidades de expresión y las matemáticas. Son quienes depositan en mayor medida sus esperanzas en la política de gratuidad de la educación superior, puesto que desean dedicarse exclusivamente a los estudios superiores, entendiendo que están en una situación de leve desventaja respecto de los egresados de la modalidad CH. Las diferencias por género toman lugar en la relación trabajo-familia, donde las mujeres plantean la aspiración de retirarse del mundo laboral de manera prolongada o lograr una integración parcial una vez que tengan hijos. Por su parte, los varones comparten el discurso de un crecimiento laboral acelerado que permita la provisión de los recursos necesarios a sus familias.

Los varones de especialidades manuales diseñan trayectorias aparentemente consistentes respecto de cómo se reconocen a sí mismos en relación a las exigencias del sistema educativo y laboral. Elaboran estrategias con foco en maximizar su beneficio, entendiendo que las herramientas con las que cuentan son reducidas. Han recuperado la confianza en sí mismos a partir de la validación constante de sus profesores. Asimismo, buscan reivindicar su masculinidad dentro y fuera del hogar (Willis, 1983). Pretenden cursar estudios superiores en carreras asociadas a su especialidad (es decir, en las que puedan aprovechar el conocimiento aprendido), en instituciones de baja selectividad (que sean compatibles con el trabajo simple), para insertarse en el mundo laboral en posiciones de mediana complejidad o en empleos por cuenta propia, desde donde proyectan desarrollarse mediante el esfuerzo. Así, podrán conseguir su aspiración de formar una familia funcional, basada en la idealización de las formas tradicionales, en la que asuman el rol de proveedores materiales, y con ello lograr la movilidad social definitiva.

El caso de las mujeres en especialidades tradicionalmente masculinas resulta más complejo. Aunque con ciertas variaciones, las trayectorias diseñadas por las jóvenes resultan bastante erráticas y desarticuladas con respecto a la de sus compañeros. Prevalece en sus discursos la noción de obligatoriedad asociada a la educación superior, que se estructura desde la convicción de la falta de capacidades para un desempeño exitoso. De hecho, muchas de ellas prefieren no continuar estudios terciarios. Junto con ello, su integración al mundo laboral estaría marcada por la búsqueda de

estabilidad para la subsistencia, en trabajos de baja valoración social y económica, asociadas al sector de servicios (en algunos casos, servicios relativos a la especialidad cursada). Mientras tanto, la familia es la dimensión que genera mayor entusiasmo entre las jóvenes y aquella en la que circunscriben su realización personal. Si bien desde lo discursivo existe la intención de postergar la maternidad luego de la integración laboral, se observa una menor condicionalidad entre las etapas que conforman sus biogramas en comparación a sus compañeros.

En este sentido, la EMTP constituye un escenario en que las intersecciones clase/género planteadas en la teoría se expresan de manera compleja y diferencial en función de las distintas especialidades, puesto que éstas definen experiencias particulares en el marco de una misma escuela. De ahí que se corroboren las profundas diferencias de expectativas en función del género, pero fundamentalmente, la necesidad de considerar las características propias de cada especialidad, en términos de la composición de los cursos, el rol de los profesores y las materias fundamentales.

Por encima de cómo se materializan las trayectorias en el futuro, los discursos dan cuenta una profunda desigualdad en las expectativas de hombres y mujeres que comparten una situación de clase. Pero, más importante aún, entre mujeres de una misma clase, cuya experiencia en distintas especialidades parece generar efectos insondables en sus aspiraciones de futuro. Muy probablemente, las jóvenes que optaron por especialidades manuales tradicionalmente asociadas al mundo masculino (y que forman parte de esta muestra), comparten características no identificadas por esta investigación que pueden tener un rol relevante en la constricción de sus expectativas. Sin embargo, resulta evidente el efecto de los mecanismos pedagógicos en propagación de una condición de desventaja acumulada para las jóvenes.

Conclusiones

Los hallazgos de esta investigación dan cuenta de las distintas instancias mediante las que se concreta el fenómeno de interseccionalidad, referido a la reproducción de las desigualdades de clase y género como elementos imbricados. Sin embargo, el componente *especialidad* imprime incluso mayor complejidad al problema de investigación. Es así como emerge una tercera variable de análisis, que culmina con la elaboración de tres tipos ideales: i) las y los estudiantes de administración, ii) los varones de especialidades manuales (principalmente construcción y mecánica), y iii) las mujeres manuales.

En principio, el análisis da cuenta de que la decisión respecto de cursar EMTP forma parte de una estrategia guiada por el grupo social de pertenencia, que opera de forma muy similar entre hombres y mujeres. Tal como se observa en la reconstrucción de sus trayectorias educativas, los jóvenes ni sus tutores consideraron una opción diferente a la formación técnica, dando cuenta de circuitos robustos que posibilitan rutas educativas comunes, impulsados por un enfoque estratégico, aun cuando el contexto educativo ha mostrado transformaciones sustantivas en la última década.

Los jóvenes se vuelven protagonistas del proceso de decisión recién en cuanto a la especialidad. Allí la combinación de factores vocacionales y tácticos (desde la perspectiva de empleabilidad) está presente en el discurso de hombres y mujeres. No obstante, al profundizar en las motivaciones, se observa que la dicotomía *trabajo limpio/ trabajo sucio* juega un rol relevante: quienes optan por administración hacen mención del primero como un mecanismo de validación académica, que facilitará el ingreso a la educación superior. En esta línea, los varones de la especialidad de administración argumentan que las habilidades entregadas en mecánica, electricidad y construcción deben formar parte de los conocimientos de *todo hombre* y, por tanto, no resulta conveniente dedicar tiempo de estudio a dichas materias.

Mientras tanto, los estudiantes de especialidades manuales hacen referencia al trabajo sucio desde una perspectiva reivindicativa en relación con la arbitrariedad cultural de la escuela. Desde su perspectiva, el aprendizaje en movimiento y fuera del aula constituye una oportunidad de re-habilitación simbólica ante una trayectoria académica desaventajada. En el caso de los varones, la revalidación bajo las lógicas específicas de la educación técnica, junto con la aprobación constante

por parte de los profesores, les permiten recuperar la confianza en sí mismos como estudiantes/trabajadores.

Por el contrario, las mujeres que forman parte de especialidades manuales tradicionalmente relacionadas a lo masculino experimentan mayor inseguridad respecto de sus habilidades, tendiendo a delinear expectativas menos ambiciosas. En este sentido, son quienes advierten de manera más patente los efectos de la interseccionalidad de las desigualdades de clase y género. Los códigos propios de su especialidad (como expresiones particulares de los códigos de género de Arnot) las remiten a una posición de desventaja, que se encubre en una imagen de desinterés e incompetencia. Con ello, sus perspectivas de continuidad de estudios se ven mermadas por una autopercepción de capacidades limitadas. Desde este punto de vista, la tesis de Arnot acerca de los orígenes y destinos dobles en una clase adquiere gran relevancia en el estudio de los jóvenes TP.

Adicionalmente, los patrones de género asociados a la conformación de la familia se expresan de manera más patente en las mujeres manuales, quienes reproducen con fuerza el discurso de realización personal en la figura de madres cuidadoras.

En suma, los resultados dan cuenta del proceso de reproducción social y cultural reforzado por la escuela (técnico profesional, en este caso), a través de la promoción de prácticas distintivas para cada grupo social y género, que operan de forma articulada en la interpretación del mundo, y con ello permiten la perpetuación de los recorridos individuales según pautas estructurales. Ejemplos de esto son la confianza en la meritocracia como eje articulador de la sociedad y la distinción de roles de género frente a la conformación de una familia propia.

La educación técnico profesional como escenario de indagación imprime desafíos relevantes para investigaciones futuras. Lo identificado en el marco de esta tesis sugiere profundizar en los sentidos del trabajo y su relación con el anhelo generalizado de movilidad social, las expectativas de las familias de origen y cómo éstas influyen en la decisión de matricular a sus hijos en establecimientos TP, las dinámicas internas de los establecimientos y la manera en que condicionan el futuro de sus estudiantes, entre muchos otros temas.

Los hallazgos descritos a lo largo de esta tesis dan orientaciones que no se restringen a las especialidades consideradas, ni siquiera a la modalidad técnico profesional en su conjunto. A

grandes rasgos, se definen los siguientes aspectos a considerar para investigaciones futuras y el desarrollo de política pública:

En primer lugar, cabe destacar que la hipótesis planteada en esta investigación respecto de la transmisión generacional de la misión de movilidad social hacia los jóvenes es potente y requiere mayor contrastación empírica. Este fenómeno estaría dando cuenta de una esperanza perdida en el presente (inconsistente para los adultos de hoy), pero que se *regenera* de cara al futuro, a través de nuevos engranajes: la amplitud de la educación superior y la promesa asociada, junto con la convicción de una bondad de ajuste entre las credenciales educativas y su reconocimiento en el mundo del trabajo.

Las investigaciones referidas a los discursos que sustentan la esperanza de movilidad social – y que fueron consultadas en el contexto de la presente tesis- se han enfocado en los segmentos adultos, quienes declaran proyectar en sus hijos e hijas la posibilidad de cumplir dicho anhelo, a partir del esfuerzo presente. De acuerdo con los resultados de esta investigación, el relato se reproduce en el discurso de los jóvenes, quienes sin haber *experimentado la derrota* asimilan que la movilidad social será observable para la siguiente generación. En este sentido, la noción de hipoteca del presente se resignifica entre los jóvenes portadores de una oportunidad insutidada, que se posicionan como facilitadores de cara al futuro, pero cuyos réditos no podrán experimentar a cabalidad. Se observa entonces, un esbozo de la profundización y complejización del discurso meritocrático en un contexto de neoliberalismo avanzado.

En segundo lugar, los hallazgos presentados son elocuentes en cuanto a la necesidad de indagar en las desigualdades de género que se manifiestan en la escuela, con especial énfasis en aquellos aspectos propios de la EMTP. No sólo desde una perspectiva de acceso, como lo ha consignado la institucionalidad y la mayor parte de los estudios, sino fundamentalmente orientados a entender la experiencia de las mujeres que, contraviniendo los patrones de género en el proceso de decisión, optan por especialidades tradicionalmente asociadas a lo masculino. Si los mecanismos de deshabilitación simbólicos reseñados aquí tienen un rol determinante en la naturaleza de las expectativas y futuras trayectorias de las jóvenes, es urgente diseñar mecanismos que permitan contrarrestarlos, al menos, en el contexto de la escuela.

En este sentido, la sensibilización de los actores sociales vinculados a la escuela en materias de género es primordial, junto con el fortalecimiento de los mecanismos e instrumentos de inserción laboral de las estudiantes de especialidades manuales. Por ejemplo, en Argentina se ha avanzado sustantivamente en cuanto a la conformación de equipos de apoyo pedagógico y vocacional para jóvenes dentro de las escuelas y la consecución de alianzas junto a centros de práctica utilizando cuotas de género en la admisión de estudiantes.

En tercer lugar, la priorización de la vida familiar en detrimento del desarrollo profesional de las jóvenes que cursan una modalidad de formación para el trabajo emerge como un nudo de análisis esencial para futuras investigaciones. El desafío que se presenta es comprender los mecanismos que impulsan este tipo de decisiones, y cuáles son sus eventuales efectos en términos de reproducción de desigualdad dentro y fuera del hogar.

En definitiva, la presente tesis constituye una invitación para futuras investigaciones a comprender los sentidos que orientan a los jóvenes a elaborar expectativas educativas, laborales y familiares que consideran aspectos propios de los procesos de individualización en un contexto de riesgo, por una parte, y la intención de desarrollar trayectorias profundamente conservadoras en cuanto a los roles de género en el marco de la conformación familiar, y cómo ello impacta sobre las expectativas laborales de jóvenes que cursan una formación enfocada al trabajo.

Bibliografía

- Acker, S. (1995). *Género y educación: Reflexiones sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Narcea.
- Aedo, A. (2014). El habitus y la movilidad social: de la modificación del sistema de disposiciones a la transformación de la estructura de clases. *Revista de Sociología*(29), 57 - 75.
- Andréu, J. (2001). *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*. Granada: Universidad de Granada.
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Arias, M. (2000). La Triangulación: Sus principios, alcances y limitaciones. *Revista Universidad de Antioquia*.
- Arnot, M. (1982). Male hegemony, social class and women's education. *The Journal of Education* Vol. 164 N°1, 64 - 89.
- Arteaga, C., Greibe, A., Pérez, S., & González, R. (2016). El significado del trabajo y el desafío del posicionamiento social en Chile . *Revista Austral de Ciencias Sociales* , 111 - 129.
- Ávila, M. (2005). Socialización, Educación y Reproducción Cultural: Bourdieu y Bernstein. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 159 - 174. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27419109.pdf>
- Azócar, C., Azocar, C., & Mayol, A. (2010). *El Chile Profundo. Cultura de la Desigualdad en el Chile Contemporáneo*. Santiago: Línea de Investigación "Cultura y Estructura Social" del Centro de Investigación en Estructura Social Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.
- Barozet, E. (2006). El valor histórico del pituto: clase media, integración y diferenciación social en Chile. *Revista de Sociología del Departamento de Sociología de la Universidad de Chile*(20), 69 - 96.
- Barozet, E. (2015). *Justicia social y tolerancia a la desigualdad: análisis subjetivo de la diferenciación social en un régimen neoliberal maduro*. Santiago: Programa FONDECYT.
- Bassi, M. (2012). *Educación Técnica en Chile: conclusiones de una encuesta sobre inserción laboral de jóvenes*. Banco Interamericano de Desarrollo. Obtenido de <https://es.slideshare.net/cnicchile/educacin-tnica-en-chile-conclusiones-encuesta-insercin-laboral-juvenil>
- Baudelot, & Establet. (1975). *La escuela capitalista en Francia*. México: Siglo XXI.
- Becker, G. (1983). *El capital humano*. Alianza Editorial.
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 325 - 345.

- Bernasconi, A., & Irrázabal, I. (2015). *CFT estatales: una "solución" en búsqueda de un problema*. Santiago: Apuntes legislativos. Centro de Políticas Públicas UC. .
- Blanco, M. (8 de Febrero de 2018). CFT estatal del Maule ha llenado menos de la mitad de su matrícula. *La Tercera*.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la Educación: Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu. (2002). *La miseria del mundo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, & Passeron. (1977). *La Reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia/Barcelona.
- Bourdieu, & Wacquant. (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. París: Desclée de Brouwer.
- Bourdieu, & Passeron. (2004). *Los Herederos: Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bowles, & Gintis. (2014). El problema de la teoría del capital humano: Una teoría marxista. *Economía Crítica* nº18, 220 - 228. Obtenido de http://www.revistaeconomiacritica.org/sites/default/files/revistas/n18/15_Bowles-Gintis_Teoria-del-capital-humano.pdf
- Bravo, R. (1998). *Pobreza y Desigualdad de Género: Una propuesta para el diseño de indicadores*. Cepal. Obtenido de <http://www.cepal.org/deype/mecovi/docs/TALLER6/15.pdf>
- Brito, A. (2005). *De mujer independiente a madre. De peón a proveedor. La construcción de identidades de género en la sociedad popular chilena*. Concepción: Escaparate.
- Brunner, & Elacqua. (2003). Obtenido de http://www.manuelosses.cl/VU/capital_humano_en_chile_j.brunner.pdf
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago: LOM Ediciones.
- Canales, Opazo, & Camps. (2016). "Salir de cuarto". Expectativas juveniles en el Chile de hoy. *Última década*, 73 - 108.
- Capdevielle, J. (2011). El concepto de habitus: con Bourdieu y contra Bourdieu. *Anduli* Nº10, 31 - 45.
- Centro de estudios MINEDUC. (2012). *Cobertura curricular en enseñanza media: Lenguaje y comunicación y Matemáticas*. Santiago.

- Centro de estudios MINEDUC. (2013). *Chile en el panorama educacional internacional OCDE: avances y desafíos*. Santiago. Obtenido de http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/Evidencias/A2N18_Chile_en_OECD.pdf
- Centro de Estudios MINEDUC. (2016). *Estadísticas de la educación 2015*. Santiago.
- Centro de Estudios, Ministerio de Educación. (2015). *Información estadística*. Obtenido de <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2519&tm=2>
- CIAE . (2013). *La (ina)movilidad del desempeño educativo de los estudiantes chilenos: realidad, oportunidades y desafíos*. Santiago: Proyecto FONIDE N° F611165.
- CIDE. (2015). *Estudio de trayectorias post secundaria egresados de la EMTP de la comuna de Peñalolén*. Centro de investigación y desarrollo de la educación. Universidad Alberto Hurtado.
- CIDE UAH. (2015). *Estudio de trayectorias post secundaria. Egresados de la EMTP de la comuna de Peñalolén*.
- Collins, R. (1986). Teorías funcionalista y conflictual de la estratificación educativa. *Educación y Sociedad*, 125-148.
- ComunidadMujer. (2016). *Género, Educación y Trabajo*. Santiago.
- Consejo Nacional de Educación. (2017). *INDICES Educación Superior*.
- Corica, A. (2010). Lo posible y lo deseable. Expectativas laborales de jóvenes de la escuela secundaria. Argentina: Tesis para optar al grado de maestría en Diseño y Gestión de Políticas Públicas y Programas Sociales - FLACSO.
- Cosiña, M. (5 de Junio de 2013a). *www.ciperchile.cl*. Recuperado el 2 de Diciembre de 2016, de ¿Cree usted que la meritocracia es buena?: <http://ciperchile.cl/2013/06/05/%C2%BFcree-usted-que-la-meritocracia-es-buena/>
- Cosiña, M. (7 de Junio de 2013b). *www.ciperchile.cl*. Obtenido de Cinco argumentos contra la Meritocracia: <http://ciperchile.cl/2013/06/07/cinco-argumentos-contra-la-meritocracia/>
- Covacevich, & Dávila, Q. . (2014). *Desigualdad de género, el currículum oculto en los textos escolares chilenos*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Cox, C. (2001). El currículum escolar del futuro. *Revista Perspectivas*, 213 - 232.
- Dubet, & Martucelli. (1998). *En la escuela: Sociología de la experiencia escolar*. España: Losada.
- Educación2020. (2015). Políticas de Educación Técnico Profesional y Proyecto de Ley que crea 15 Centros de Formación Técnica Estatales. *Presentación a la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados*. Obtenido de http://educacion2020.cl/sites/default/files/ppt_cft_version_final_7.pdf

- Elacqua, G., & Santos, H. (2013). *Los efectos de la elección escolar en la segregación socioeconómica en Chile: Un análisis georreferenciado*. Santiago: Espacio Público.
- Espacio Público. (2016). *Desigualdades de género en la Educación media Técnico Profesional*. Santiago.
- Espinoza, F. (2014). Discurso meritocrático: significados y valoraciones diferenciadas. *Tesis para optar al título profesional de sociólogo*.
- F. M., & C. R. (2012). Diferencias en resultados académicos entre educación técnico-profesional y humanista-científica en Chile. *Calidad en la Educación nº 36*, 87 - 121.
- Farías, M. (2013). *Effects of early career decisions on future opportunities: the case of vocational education in Chile*. California: PhD Dissertation - Stanford University.
- García, À. (2014). Los discursos de alumnas y alumnos de educación media acerca de sus futuros académicos, profesionales y laborales desde una perspectiva de género. Chile: Tesis para optar al grado de magister en Estudios de Género y Cultura, Mención Humanidades - Universidad de Chile.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI editores.
- Greibe, A. (2011). Oportunidades educativas y desigualdad: percepciones respecto a la incidencia de la educación en la estructura social. *Espacio abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología, 20(2)*, 230 - 266.
- Hernández-Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill. Obtenido de https://investigar1.files.wordpress.com/2010/05/1033525612-mtis_sampieri_unidad_1-1.pdf
- Jacinto, & Millenaar. (2015). Desigualdad social y género en las trayectorias laborales de jóvenes de sectores populares. El lugar de los dispositivos de inserción. En Mayer, Llanos, & Undalara, *Socialización escolar: experiencias, procesos y trayectos* (págs. 73 - 100). Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana - CINDE - CLACSO.
- L. O., C. G., & D. F. (2013). *Estudio de la Educación Técnica Profesional*. PNUD.
- Leccardi, & Feixa. (2011). El concepto de generación en las teorías de juventud. *Última década*, 11 - 32.
- León, Á. (2012). Significados de una trayectoria educativa. Universidad de Valparaíso.
- M. A., M. S., & M. F. (2014). *Pre-service Elementary School Teachers' Expectations about Student Performance: How their beliefs are affected by their mathematics anxiety and student's gender*. Santiago.

- Mejía-Hernandez, & Weiss. (2011). La violencia entre chicas de secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(49), 545 - 570.
- MIDEPLAN. (2004). *Distribución del capital humano en Chile*. Santiago: Departamento de competitividad regional.
- Ministerio de Educación. (2009). *Bases para una política de formación técnico profesional en Chile*. Obtenido de <http://ciperchile.cl/wp-content/uploads/documento-link-4.pdf>
- Ministerio de Educación. (03 de Noviembre de 2016). *tecnicoprofesional.mineduc.cl*. Obtenido de <http://www.tecnicoprofesional.mineduc.cl/secretaria-tecnico-profesional/reforma-educacional/>
- Ministerio de Educación. (2017). *Revista de Educación Superior REVEDUC*. Obtenido de http://www.revistadeeducacion.cl/revista_pdf/reveduc_380/#3/z
- Mora, A. (2010). Violencia y desigualdad de género en el aula. Del contrato sexual al contrato escolar. *Decisio*, 37 - 41. Obtenido de http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_27/decisio27_saber6.pdf
- Núñez, J., & Risco, C. (2004). Movilidad intergeneracional del ingreso en un país en desarrollo: El caso de Chile. *Documento de Trabajo N° 210, Departamento de Economía, Universidad de Chile*. Obtenido de <http://www.econ.uchile.cl/uploads/publicacion/1e400f38-ebad-4a8f-9271-13929535eb48.pdf>
- OECD. (2010). *Learning for jobs: synthesis report of the OECD reviews of vocational education and training*. Paris: OECD.
- OIT. (2000). *Equidad de Género en el Mundo del Trabajo en América Latina*. Lima: Octava conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe.
- OPECH - CESSC. (2011). *Acceso a la educación superior: el mérito y la reproducción de la desigualdad*. . Santiago.
- Orellana, V. (2011). Nuevos y viejos profesionales en Chile. Impacto de la educación superior en la estructura social (1983 - 2010), elementos para una interpretación sociológica. Tesis para optar al título profesional de sociólogo.
- Orellana, V., Guzmán, C., Bellei, C., Gareca, B., & Torres , F. (2017). Elección de carrera y universidad en Chile: sentido y utilidad de la acreditación. (C. N. Acreditación, Ed.) *Serie Cuadernos de investigación en Aseguramiento de la Calidad*, 17.
- 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*, 181 - 196.

- Oyarzún, G. (15 de Octubre de 2013). *www.ciper.cl*. Recuperado el 23 de Enero de 2017, de <http://ciperchile.cl/2013/10/15/las-demoledoras-cifras-de-la-educacion-tecnico-profesional-en-chile/>
- Parsons, T. (1990). El aula como sistema social: Algunas de sus funciones en la sociedad americana. *Educación y Sociedad*, 173-195.
- Pastén, A. (2015). Significados sobre la Educación Técnica, de estudiantes de Centros de Formación Técnica de la Región Metropolitana. Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional. Universidad de Chile.
- R. M., & L. O. (2014). *Clases medias y educación en América Latina*. Santiago: PNUD - Área de REducción de la pobreza y la Desigualdad.
- R., H., F. C., & B. P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill Interamericana Editores.
- Rafael Carrasco, d. d. (30 de Mayo de 2014). Los siete desafíos de la educación media técnico profesional para el Siglo XXI.
- Rico, N. (1996). *Formación de los recursos humanos femeninos: Prioridad del crecimiento y la equidad*. Serie Mujer y Desarrollo. CEPAL.
- Rivero, J. (2002). La importancia de la educación en la determinación de la hegemonía. Las teorías de la reproducción. *Laberinto*. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/234378.pdf>
- Sanhueza, Cortés, & Gallardo. (2014). *El poder económico y social de la educación superior en Chile. Tercera Etapa: Educación Superior Técnico Profesional*. Centro de Estudios Fech, CEFECH, Santiago. Obtenido de www.ciper.cl: <http://ciperchile.cl/wp-content/uploads/Educacion-Superior-TP-CEFECH-.pdf>
- Scholnik, M. (2004). Tensión entre familia y trabajo. En I. Arriaga, & V. Aranda, *Cambio de las familias en el marco de las transformaciones globales: necesidad de políticas públicas eficaces* (págs. 97 - 119). Santiago: Serie seminarios y conferencias CEPAL.
- Schultz. (1983). La inversión en capital humano. *Educación y Sociedad*, 180 - 196.
- Sepúlveda, & Valdebenito. (2014). ¿Las cosas claras? Aspiraciones de futuro y proyecto educativo laboral de jóvenes estudiantes secundarios. *Estudios pedagógicos*, 243 - 261.
- Sepúlveda, L. (2006). Incertidumbre y trayectorias complejas: Estudio sobre expectativas y estrategias laborales de jóvenes y adultos en Chile. En Weller, *Los jóvenes y el empleo en América Latina: desafíos y perspectivas ante un nuevo escenario laboral*. Bogotá: CEPAL - GTZ / Mayol Ediciones.

- Sepúlveda, L. (2008). *La Enseñanza Media Técnico Profesional en Chile: Orientaciones actuales desde la perspectiva de sus actores*. Santiago de Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE Universidad Alberto Hurtado.
- Sepúlveda, L. (Diciembre de 2013). Juventud como transición: Elementos conceptuales y perspectivas de investigación en el tiempo actual. *Última década*(39), 11 - 39.
- 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? *Páginas de Educación*, 9(2).
- Sepúlveda, L. (2017). *La ETP en América Latina. Retos y oportunidades para la igualdad de género*. Serie Asuntos de Género. CEPAL.
- Sepúlveda, L., & Ugalde, P. (2010). Trayectorias disímiles y proyectos individualizados: Origen y experiencia educativo-laboral de los estudiantes de formación técnica. *Calidad en la Educación*, 63 - 99.
- Sevilla. (2014). Trayectorias educativas en el contexto de la ETP. Taller sobre educación Técnico Profesional y género en Chile. Santiago: Cepal - Educación 2020.
- Sevilla, M., Farías, M., & Weintraub, M. (2014). Articulación de la educación técnico profesional: una contribución para su comprensión y consideración desde la política pública. *Calidad en la Educación*, 83 - 117. Obtenido de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652014000200004#ntit
- Simmons, R. (2006). *Enemigas íntimas, agresividad, manipulación y abuso entre las niñas y adolescentes*. Ciudad de México: Océano.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Torche, F., & Wormald. (2004). *Estratificación y movilidad social en Chile: entre la adscripción y el logro*. Santiago: CEPAL: Serie Políticas Sociales.
- UNESCO. (2012). *Consenso de Shangai. Recomendaciones del Tercer congreso internacional sobre educación y formación técnica y profesional: "Transformar la EFTP: forjar competencias para el trabajo y la vida"*. Shangai: Unesco.
- UNESCO. (2014). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo*.
- Universidad de Buenos Aires. (2000). *I Congreso Internacional Educación "Educación, Crisis y Utopías"*. Buenos Aires.
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: Nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 119 - 139.

Anexos

Pauta de entrevista

¡Hola! Para comenzar la entrevista me gustaría que te presentes, es decir, que digas tu nombre, tu edad, tu colegio y la especialidad que estudias actualmente.

A continuación, realizaremos la entrevista de la que conversamos cuando te invité a participar de la investigación. Para partir quisiera saber:

1. ¿Hace cuánto tiempo estudias en este colegio?
2. ¿Por qué entraste a este colegio?
3. ¿Cómo fue el proceso de decisión de ingresar a este colegio? ¿Cómo y en qué momento se definió esta decisión?
4. ¿Quiénes influyeron en esa decisión? ¿De qué manera influyeron?
5. ¿Cuál fue el rol de los miembros de tu familia en esta decisión? (Indagar diferencias padre/madre)
6. ¿Cuáles son las razones por las que estudias en un colegio técnico profesional?
7. ¿Cómo te sientes estudiando en este colegio? ¿Por qué?
8. Según tu experiencia, ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de estudiar en un colegio técnico profesional?
9. A tu modo de ver, ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de estudiar en un colegio científico humanista?
10. ¿Cómo describirías a la modalidad TP? ¿Cómo describirías la modalidad CH?

11. ¿Cuáles fueron tus motivaciones para optar por esta especialidad?
12. ¿Cómo fue el proceso de decisión?
13. ¿Quiénes influyeron en esa decisión? ¿Cómo lo hicieron?
14. ¿Cuál fue el rol del colegio en esta decisión? ¿Cómo te sentiste con el apoyo/orientación del establecimiento?
15. ¿Cuál fue el rol de los miembros de tu familia en esta decisión? (indagar diferencias padre/madre) ¿Y de tus amigos o amigas?
16. Según tu experiencia, ¿Cuáles crees que son las ventajas y desventajas de esta especialidad frente otras?
17. A nivel general, ¿Cómo describirías a tus compañeras de especialidad?
18. A nivel general, ¿Cómo describirías a tus compañeros de especialidad? ¿En qué se diferencian de las primeras?

Hemos hablado sobre el pasado y el presente. Ahora quisiera que me cuentes un poco sobre el futuro. Te pido que en esta hoja en blanco grafiques, dibujes o escribas – de la forma que a ti mejor te parezca - cómo te imaginas el futuro, intentando imaginar desde aquí hasta unos 10 años más. Puedes hacer esquemas, círculos, palabras claves, dibujos, etc., lo que tú quieras. No importa si aún no tienes total claridad de lo que va a pasar en el futuro, lo importante es que trates de expresar los diferentes momentos que crees o que te gustaría vivir.

(En caso de que el/la participante quede en blanco para comenzar el *biograma*, se pueden dar ejemplos como: imaginando que este círculo es el próximo año, qué haces, donde vives, cuáles son tus principales actividades, cuál es tu relación con la familia etc.)

19. Cuéntame ¿Qué es lo que graficaste? ¿Quieres agregar algo más? (indagar dimensiones familia, estudio, trabajo)
20. Ahora me gustaría que hablemos sobre cada uno de los hitos que mencionaste

¿Qué haces en ese momento? ¿Cuáles son tus actividades?
¿Cuáles son tus motivaciones para hacer realidad ese hito? ¿Es algo que realmente deseas, o lo sientes como un deber?
¿Cómo te sientes en ese momento? ¿Cómo crees que será tu vida en ese momento? ¿Qué será lo mejor y lo peor en ese momento?
¿Qué es necesario para que eso se vuelva realidad? ¿De qué depende?
¿Qué cambia respecto al presente? ¿Qué se mantiene?
¿Cómo se conectan este hito con el siguiente? ¿Consideras que es necesario que pase esto para poder cumplir el siguiente? En este punto, ¿hay algo que pueda hacer que este proyecto cambie?

21. Para ir cerrando, ¿Qué nombre le pondrías a este esquema?
22. Pensando en tus compañeros y compañeras de especialidad, ¿Crees que su plan de futuro es similar o distinto al tuyo? ¿En qué se parece? ¿En qué se diferencia principalmente? ¿Por qué?

Muchas gracias por tu tiempo y por compartir tus ideas conmigo.

Invitación a participar para apoderados



INVITACIÓN A PARTICIPAR

“Proyecto de título: Expectativas educativas laborales y familiares de mujeres y hombres de educación media técnico profesional en Peñalolén”

Su pupilo/a ha sido invitado/a a participar en un estudio que busca conocer la manera en que las y los jóvenes de establecimientos técnico-profesionales configuran sus decisiones y expectativas sobre el futuro educativo y laboral.

Este estudio se enmarca en el proceso de titulación de Catalina Gutiérrez, estudiante de sociología de la Universidad de Chile, quien ha acordado desarrollar un trabajo de investigación junto a la Corporación Municipal de Educación de Peñalolén, con el fin de aportar a la gestión educativa de los establecimientos técnico-profesionales de la comuna.

La invitación consiste en participar en una conversación con la investigadora durante aproximadamente 40 minutos, dentro de las dependencias del establecimiento y en horario de clase. Allí se tratarán temas como las razones de elección de especialidad, su vocación, sus intereses y planes para el futuro.

Este proceso será llevado a cabo en absoluta confidencialidad y ninguna persona conocerá las respuestas de su pupilo/a, ya que se hará un análisis conjunto de la información obtenida. Estamos invitando su pupilo/a a participar en este estudio de manera voluntaria. Lo único que podemos ofrecer a cambio de su participación es acceder a los resultados generales del estudio y una copia del documento final, si es que lo requiere.

No está obligado/a a participar en este estudio, y tiene todo el derecho de preguntar cualquier duda a los contactos que aparecen a continuación.

Este documento es garantía de que no corre ningún riesgo al aceptar participar.

Muchas gracias por su colaboración.

Consentimiento informado



DOCUMENTACIÓN DE CONSENTIMIENTO

Declaro haber leído la información descrita en el documento anterior, y que mis preguntas acerca de la investigación han sido respondidas satisfactoriamente. Al firmar este documento, indico que he sido informado/a del estudio *“Expectativas educativas, laborales y familiares de mujeres y hombres de educación media técnico profesional en Santiago”*, y que acepto voluntariamente participar en él mediante la entrega de mis opiniones en una entrevista individual. Entiendo que tengo derecho a retirarme del estudio en cualquier momento, sin que ello me afecte de ninguna forma.

Nombre de participante: _____

Firma: _____

Fecha: _____