

Identidad laboral y prácticas profesionales en Chile: experiencias en la educación técnica secundaria

*Labor identity and professional internships in Chile:
Experiences in secondary technical education*



 Dr. Leandro Sepúlveda-Valenzuela. Investigador. Universidad Alberto Hurtado (Chile).
(lesepulv@uahurtado.cl) (<https://orcid.org/0000-0001-9173-7275>)

 Dra. María José Valdebenito-Infante. Investigadora. Universidad Alberto Hurtado (Chile).
(mavaldeb@uahurtado.cl) (<https://orcid.org/0000-0002-9231-188X>)

Recibido: 05/05/2024 • Revisado: 16/07/2024
Aceptado: 15/10/2024 • Publicado: 01/01/2025

Resumen

Los estudios sobre la transición sistema educativo-trabajo tradicionalmente se han centrado en las formas en que los y las jóvenes movilizan sus capitales y se adaptan a las condiciones que ofrecen los distintos espacios laborales. Sin embargo, también resulta importante considerar la incidencia del trabajo y de la vida laboral en la reelaboración de las subjetividades y de las relaciones sociales de las nuevas generaciones en los lugares donde inician su experiencia profesional. En este artículo se analiza esta preocupación a partir de la incidencia de la práctica profesional en la educación técnica secundaria en Chile. Los dispositivos institucionales de intermediación y los agentes que participan en su implementación juegan un rol relevante en la transición educación-trabajo, pero, paradójicamente existe escasa investigación sobre estos actores, acerca de los procesos y de casi todo lo relacionado con sus logros y debilidades. Se ahonda en este tema mediante un enfoque cualitativo en una muestra de establecimientos educativos técnico-profesionales en Santiago de Chile. Con base en entrevistas semiestructuradas a docentes y a egresados y egresadas, se describen los principales mecanismos de gestión de las prácticas profesionales. Se concluye que, si bien son criticables las condiciones de implementación, existe una alta valoración de estas prácticas como inducción al mundo del trabajo, especialmente por el aprendizaje social contenido en tales experiencias.

Descriptores: docentes; educación técnico-profesional; estudiantes; práctica profesional; subjetividades; transición educación-trabajo.

Abstract

Studies on the education-work transition have traditionally focused on the ways in which young people mobilize their capital and adapt to the conditions offered by distinct workplaces. However, it is also important to consider the impact of work and working life on the transformation of the subjectivities and social relations of new generations in the places where they begin their professional experience. This article analyzes this issue based on professional internships in secondary technical education in Chile. Institutional intermediation mechanisms and the agents that participate in their implementation play a significant role in the education-work transition, but, paradoxically, there is little research on these actors, on the processes and on almost everything related to their achievements and weaknesses. This topic is explored through a qualitative approach in a sample of technical-professional educational establishments in Santiago, Chile. Based on semi-structured interviews with teachers and graduates, the main mechanisms of management of the professional internships are described. It is concluded that, although the conditions of implementation are open to criticism, there is a high valuation of these internships as an induction into the world of work, especially because of the social learning that such experiences entail.

Keywords: teachers; vocational-professional education; students; professional internship; subjectivities; education-work transition.

1. Introducción

Pese al incremento de los años de escolaridad y a la tendencia a una reducción de la tasa de abandono temprano de la educación formal, la incorporación al mercado del trabajo sigue siendo una tarea de difícil resolución para las juventudes en América Latina. Prevalece un contexto de incertidumbre y fragmentación y se mantienen los déficits estructurales del empleo juvenil (Corica, Freytes y Miranda 2018). La precariedad de los mercados laborales, la todavía persistente desigualdad en la división sexual del trabajo y la inadecuación de las credenciales educativas respecto a la demanda socioproductiva son algunos de los problemas que inciden en esta situación (Gontero y Weller 2019).

Además, la crisis provocada por la pandemia de la covid-19 incidió negativamente en esta situación, elevando la tasa de desocupación juvenil en el año 2020 casi un 3 %; se alcanzó un 23,2 %, es decir, casi uno de cada cuatro jóvenes que participaba en el mercado laboral en ese periodo se encontraba desocupado (OIT 2020). De acuerdo con algunos análisis a partir de datos agregados, durante la fase de recuperación pospandemia los y las jóvenes regresaron al empleo de manera más rápida que las personas adultas (Maurizio 2022). Sin embargo, las brechas han persistido: en 2023 mientras que la tasa de ocupación de la población adulta alcanzaba el 62,3 %, en los jóvenes solo llegaba al 41 %. La tasa de desocupación juvenil alcanzó al 14,4 % (alrededor del 20 % en algunos países, algo similar a lo que se registra en los países del Cono Sur de América Latina) y la tasa de informalidad llegó al 58 %, un 13 % más que en la población adulta (OIT 2023).

En este escenario, la consideración de los factores que facilitan o dificultan la transición al mercado laboral de las nuevas generaciones resulta particularmente relevante. La formación de las personas jóvenes para que puedan acceder al mercado de trabajo es una preocupación central de los Gobiernos y motivo de políticas específicas, toda vez que el quehacer laboral es considerado un elemento clave en la transición hacia la adultez. A través del proceso de inserción laboral los y las jóvenes no solo consiguen un empleo, también acceden a una experiencia de integración social, ampliando las redes de contacto y la interacción con sujetos diversos que, por lo menos potencialmente, fortalece el desarrollo de la ciudadanía y el progreso material (OIT 2010).

En los recientes debates sobre política pública se ha reemplazado el concepto de inserción laboral por el de inclusión laboral, que se entiende por “un componente del desarrollo social inclusivo que busca que todos los integrantes de la fuerza laboral puedan acceder a trabajos decentes, que aseguren niveles adecuados de remuneración y cobertura de la protección social” (CEPAL 2023, 94). Debido a su carácter prescriptivo, en este artículo se mantendrá el concepto de inserción laboral que se ha empleado en el campo de la sociología en los últimos años (ver Verdier y Vultur 2018).

Sin embargo, en este contexto, los estudios de las últimas décadas sobre el proceso de inserción laboral de las nuevas generaciones han enfatizado en una mirada crítica al modelo normativo lineal de la experiencia de transición de las nuevas generaciones, advirtiendo acerca de la complejidad y la heterogeneidad de esta experiencia (Miranda 2015). La prolongación de los estudios y el rol predominante de la familia, en cuanto soporte de las transiciones, se convierten en una característica extendida de esta época y evidencian la dificultad de alcanzar la autonomía plena de los sujetos en el marco de mayores incertidumbres (Abramo et al. 2021).

Los estudios sobre la transición de la juventud han centrado su preocupación, entre otros aspectos, en el desajuste que se verifica entre la subjetividad de los y las jóvenes y la realidad del mercado laboral condicionado por cambios en los ciclos económicos a nivel regional (Morales y Van Hemelryck 2022; Weller 2007), y también en las formas en que la juventud moviliza sus capitales y se adapta a las condiciones del entorno de trabajo en un proceso de incorporación al mercado laboral que se caracteriza por presentar una gran heterogeneidad e inestabilidad de las trayectorias (Chesters 2020; Bynner 2013). Con todo, un ámbito que ha merecido menor atención corresponde al análisis de las instancias o mecanismos que sirven de intermediación entre los procesos educativos en el espacio escolar y el inicio de la experiencia laboral de los y las jóvenes.

Dubar (2001) señala que en la experiencia de inserción laboral la existencia de un nuevo espacio posescolar, intermediario entre la escuela y la empresa, constituye una realidad relativamente reciente en nuestras sociedades y que no responde únicamente a un proceso de adecuación entre la formación recibida y el empleo. Es un espacio que se asocia a una nueva edad (que el autor denomina posadolescencia) y donde los sujetos toman diversas decisiones respecto a su vida y a sus relaciones sociales. En este artículo sostendremos que la existencia de los mecanismos de intermediación o dispositivos de vinculación educación-trabajo (Millenaar et al. 2016; Jacinto 2013) resultan de gran relevancia en este proceso, pues tienen consecuencias significativas en las trayectorias futuras de los y las jóvenes aprendices.

En el caso chileno, uno de esos dispositivos corresponde a la práctica laboral que realizan los estudiantes de la enseñanza media técnico profesional (EMTP) al finalizar su periodo formativo en sus respectivos centros educacionales. En la actualidad, alrededor de 160 000 jóvenes cursan la enseñanza técnica, lo que corresponde a casi el 38 % del total de la matrícula de los dos últimos años de enseñanza secundaria.¹ Distribuidos preponderantemente en especialidades del área industrial, educación, salud y el sector de administración y comercio,² los estudiantes de la EMTP deben realizar una práctica profesional antes de su egreso del sistema escolar y de su incorporación a la vida laboral, más allá de si esta se combina o no con la realización de

1 La educación técnica en Chile corresponde a una propuesta curricular integrada en el plan educativo de los dos últimos años de educación secundaria y contempla un plan de formación diferenciado que corresponde al 50 % del total de horas pedagógicas obligatorias.

2 El actual marco curricular de la EMTP reconoce la existencia de 15 sectores productivos, 35 especialidades y 17 menciones dentro de estas. Sin embargo, la matrícula se concentra mayormente en un grupo reducido de especialidades.

estudios postsecundarios en los años posteriores a la finalización de su escolaridad obligatoria. Aunque la gran mayoría de los egresados de la EMTP realizan su práctica profesional, casi un 50 % continúa estudios superiores en los años posteriores al término de su educación secundaria (MINEDUC 2020).

Entonces, ¿en qué consisten y de qué manera se implementan estas prácticas profesionales?, ¿qué incidencia tienen para la construcción de la identidad de los y las jóvenes en su transición al mercado laboral?, ¿cuál es la incidencia de esta experiencia en la elaboración de los proyectos de las juventudes? Estas son las principales preguntas que se abordan en este artículo. Aunque el modelo de práctica profesional adolece de una serie de deficiencias y presenta limitaciones institucionales y de coordinación entre los actores educativos y productivos, constituye, pese a estas restricciones, una experiencia de socialización sociolaboral altamente valorada por docentes y egresados de la educación técnica secundaria.

En este espacio no solo es posible poner en práctica aprendizajes de las especialidades cursadas en los centros educativos, sino que representa una instancia de apertura y reconocimiento de la vida laboral concreta y de las interacciones que ocurren en su interior, que constituyen una experiencia de aprendizaje social y emocional de gran relevancia para los y las jóvenes aprendices. La consideración de los factores culturales que enmarcan las actividades del espacio postescolar ha sido débilmente abordada en la investigación en esta área. Sin embargo, su consideración permitiría el levantamiento de evidencia novedosa para las políticas educativas y de transición al mercado laboral, permitiendo abordar, de una manera más compleja, las tareas de apoyo a las trayectorias de las nuevas generaciones en proceso de llegar a la adultez. Este artículo intenta ser un aporte en esta dirección.

2. Perspectiva analítica

La educación técnica profesional tiene entre sus fines la formación de conocimientos generales y específicos de una disciplina o especialidad, el despliegue de las capacidades que facultan el aprendizaje a lo largo de la vida y el desarrollo de una identidad profesional (Achtenhagen y Grubb 2001; Geijsel y Meijers 2005). Aunque la propuesta formativa alterna distintas estrategias y su integración se realiza a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje, el mecanismo más reconocido para el logro de este objetivo corresponde a las prácticas profesionales en los lugares de trabajo.

Las prácticas profesionales han sido valoradas por sus amplias potencialidades formativas. Gallart (2006) sostiene que permiten la incorporación de hábitos y saberes del mundo laboral, posibilitando la activación de las subjetividades y favoreciendo la búsqueda de intereses propios en los estudiantes. Se trata de un dispositivo que, al situar a los y las jóvenes en un contexto distinto al escolar, brinda una

Identidad laboral y prácticas profesionales en Chile: experiencias en la educación técnica secundaria

nueva aproximación a la construcción de los saberes de las especialidades cursadas, potenciando nuevas comprensiones que van más allá del conocimiento disciplinar (Jacinto y Dursi 2010). Estas prácticas³ habilitan a los y las estudiantes a explorar nuevas aristas de sus experiencias educativo-laborales y favorecen una reflexión sobre sí mismos y de las propias trayectorias que están y que deben seguir desarrollando (Martínez, Garino y Fernández 2020).

Asumiendo el reconocimiento de estas potencialidades, las evidencias en torno a la manera en que los y las estudiantes integran los nuevos conocimientos y capacidades de manera coherente son exiguas y plantean incertezas (Schaap, Van der Schaaf y De Bruijn 2011). Algunos de los hallazgos, entre ellos los que reporta Boshuizen (2003), indican que existiría una distancia entre el razonamiento utilizado en las escuelas técnicas y el de los lugares de trabajo, lo que afectaría una articulación virtuosa entre ambas instancias. Stavenga-De Jong, Wierstra y Hermanussen (2006), señalan que existiría una débil relación entre los estilos de aprendizaje utilizados en las escuelas técnica y en las organizaciones laborales. Aun cuando en las escuelas técnica prima un aprendizaje de carácter reflexivo, este se caracteriza por ser eminentemente pasivo. En los lugares de trabajo, por su parte, prevalece un aprendizaje activo basado en el hacer, pero de carácter reproductivo.

Estas diferencias, sumadas a las dificultades que existirían en los espacios laborales para generar instancias de reflexión cotidiana que habiliten a quienes realizan prácticas para tomar conciencia de los procesos que llevan a la adquisición de conocimientos y habilidades, incrementan las complejidades para producir una experiencia de aprendizaje significativo (Baartman y De Bruijn 2011). Aun cuando la evidencia no es clara respecto a la integración de competencias y aprendizajes, en algunos estudios existen pruebas más auspiciosas en torno al desarrollo de habilidades relacionales y a los procesos identitarios que se producen en la experiencia de los practicantes.

Desde la perspectiva de Colley et al. (2003), las prácticas profesionales son un espacio privilegiado para la socialización anticipatoria. En este proceso, los y las estudiantes desarrollan un conocimiento compartido vinculado a los valores, a las normas y a las creencias colectivas de una determinada comunidad. Jacinto y Dursi (2010), plantean que las prácticas profesionales orientan a los jóvenes a desentrañar la forma en que se conectan sus intereses en espacios donde se conjugan otras racionalidades. Se trata de una instancia en que la alteridad se expresa de manera diferente, haciendo posible que el otro se manifieste en la experiencia de los y las jóvenes, ampliando el marco de referencia identitario común que representa la experiencia escolar. Además, estos son espacios para que los y las jóvenes puedan pensar y proyectar su tiempo futuro y construir otras perspectivas sobre sus propias trayectorias de formación. Desde

3 De acuerdo con Jacinto (2018a), en la mayoría de los países de América Latina existe algún dispositivo de práctica profesional destinado a cumplir la tarea de vincular la educación y el trabajo. En el caso argentino, el uso del concepto práctica profesionalizante resulta aún más sugerente del carácter transicional de esta experiencia destinada a favorecer el acceso a lo profesional.

esta perspectiva, los y las estudiantes pueden encontrar en la práctica un espacio para reflexionar sobre su propio recorrido, generándose una especie de condensación de la trayectoria escolar y de los aprendizajes previos (Martínez, Garino y Fernández 2020).

En este marco, las prácticas profesionales estarían remitiendo a la noción de ventanas de aspiraciones acuñada por Ray, quien expresa que en estas los individuos se autoimponen restricciones y sopesan las probabilidades de lograr ciertas metas a partir, fundamentalmente, de la observación de otros (Ray 2003). Si bien los valores y las disposiciones de un individuo, sus capitales y recursos, su contexto social y sus influencias culturales e institucionales son los factores predominantes en la construcción de sus aspiraciones, existirían ventanas de naturaleza relacional, entre las que se encuentran las prácticas profesionales, que pueden convertirse en escenarios relacionales virtuosos que posibilitarían, por lo menos potencialmente, la activación de otras capacidades distintas a las derivadas de su experiencia previa.

Ahora bien, Colley et al. (2003) postulan que estos procesos no ocurren de manera espontánea, sino que requieren ser guiados para influir en los horizontes de acción de los y las jóvenes. Es más, se sugiere que este aprendizaje que debiese ser consciente y dirigido a un objetivo, muchas veces es incidental, no planificado o inconsciente. Los valores y las predisposiciones, al igual que la presencia o ausencia de hechos concretos que producen valores particulares, prefiguran a estas experiencias en procesos interactivos que requieren ser guiados (Lareau y Horvat 1999; Marjoribanks 2002). Rush et al. (2011), establecen que dicho entorno de aprendizaje debe ser seguro y orientado a la retroalimentación. En tal sentido, se plantea la necesidad de propiciar ambientes inclusivos y basados en interacciones positivas (Johnson, Starobin y Santos Laanan 2016) donde la figura del tutor que facilite el proceso y que asuma el seguimiento pedagógico necesario para el aprendizaje se vuelve determinante.

Los estudios realizados en Latinoamérica sobre las prácticas profesionales demuestran ciertas limitaciones para alcanzar estas condiciones. Las evidencias ponen de manifiesto que este es un dispositivo que, aunque detenta una alta valoración por parte de los y las estudiantes, posee un bajo grado de institucionalidad en la mayoría de los países. La existencia de una institucionalidad más fuerte para articular el campo formativo con el trabajo sin duda favorece el logro de mejores experiencias de aprendizaje situado, al igual que sucede con las iniciativas del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) en Colombia o el Sistema S en Brasil.⁴ Sin embargo, en otros países entre los que se encuentran Chile (Sevilla 2017), Argentina (Pozzer 2016) o Ecuador (Tomaselli 2018), las principales tensiones se asocian a debilidades de articulación entre los planes de aprendizaje de las escuelas y las empresas, a una baja capacidad para hacer un

⁴ El Sistema S es un conjunto de instituciones que están a cargo de la coordinación, supervisión y fortalecimiento de la educación técnica vocacional en Brasil: Servicio Social de la Industria (SESI), Servicio Social del Comercio (SESC), Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial (SENAI), Servicio Nacional de Aprendizaje Comercial (SENAC) y el Servicio Nacional de Aprendizaje Rural (SENAR). Para una revisión de la institucionalidad de la formación técnico profesional en estos países, ver García (2016) para el caso de Colombia y Nogueira et al. (2021) para el caso brasileño.

Identidad laboral y prácticas profesionales en Chile: experiencias en la educación técnica secundaria

seguimiento a las estrategias de apoyo, sumado a un bajo nivel de estandarización de la formación en las empresas y a una baja estima sociocultural del empresariado hacia la educación técnica (Pilz y Wiemann 2020).

A esto se agregan las complejidades en las estructuras de gobierno interno de las escuelas. La inexistencia de una estructura de gobernanza orientada a favorecer la relación escuela-trabajo se agrava todavía más con la existencia de modelos de gobernanza delegativa en los establecimientos educativos. Estudios exploratorios sobre este ámbito han reconocido que la gestión de las prácticas se realiza de manera parcelada o desvinculada del resto de las temáticas tradicionales al interior de los establecimientos y posee escasos soportes institucionales (Sepúlveda y Valdebenito 2019).

3. Metodología

El material que sirve de base para este artículo corresponde a datos generados de dos investigaciones en curso y que buscan indagar en las subjetividades implicadas en la experiencia educativo-laboral, en los contextos de formación e incidencia de agentes educativos y en la situación de egreso de jóvenes que cursan la educación media técnica profesional en Chile. Para tal efecto, se seleccionó una muestra de 10 establecimientos educativos que imparten educación técnica en Santiago de Chile y que en su oferta formativa incluyen las especialidades que concentran el grueso de la matrícula del estudiantado. De igual modo, se consideró tomar en cuenta, de manera proporcional, centros educativos de las tres modalidades de dependencia administrativa existentes a nivel nacional: establecimientos públicos, con una matrícula del 47,4 %, centros particulares que reciben subvención del Estado (41,8 %) y establecimientos entregados en comodato a corporaciones privadas empresariales (10,8 %).

A partir de lo anterior, la muestra incluyó cuatro establecimientos de dependencia municipal (públicos), cuatro centros particulares subvencionados y dos centros educativos de administración delegada. Las especialidades impartidas incluyeron administración y comercio, metalmecánica, electricidad, construcción, salud y educación, que en su conjunto concentran un poco más del 70 % del total de la matrícula de la educación técnica de nivel secundario.

En cada centro educativo se entrevistó a un encargado de prácticas profesionales o profesor tutor responsable del seguimiento de los y las jóvenes en los lugares de trabajo. De igual modo, a partir de los datos de contacto institucionales, se identificó un mínimo de dos egresados para ser entrevistados en relación con su experiencia de práctica profesional; el número total de entrevistados ascendió a 16. Las entrevistas a los tutores de prácticas se realizaron en los establecimientos educativos y se centraron en la modalidad de gestión de las prácticas, en la relación con las empresas u otros

lugares de trabajo y en la percepción de la utilidad y sentido de esta experiencia para el proceso formativo del estudiantado.

En el caso de las personas que se graduaron, las entrevistas tuvieron un énfasis retrospectivo y se ahondó en la reflexión y evaluación de la experiencia y el grado de utilidad otorgado a la situación actual por cada persona entrevistada. Las entrevistas tuvieron una duración variable entre 40 y 60 minutos y fueron grabadas y transcritas en su totalidad. El análisis de este material se realizó sobre la base de los principios de la teoría fundamentada, orientados a generar conceptos que sintetizan la información más relevante mediante codificación abierta, luego se llevaron a cabo análisis de “comparaciones constantes” con el objetivo de dar consistencia a los conceptos emergentes respecto al tema de interés, y así favorecer su transversalidad (Gibbs 2012).

Aunque preliminarmente se previó que los resultados evidenciaran diferencias en relación con los criterios definidos en la selección de la muestra, el proceso de análisis del material evidenció la similitud de las orientaciones discursivas de los actores entrevistados, independientemente de las características de los centros educativos, del área de especialidad en que se desempeñaban o de los lugares donde los y las estudiantes realizaron sus prácticas. A partir de lo anterior, los resultados que se presentan en la siguiente sección constituyen tendencias transversales, pues se identifican de manera puntual algunos matices o sesgos en función del contexto de referencia.

58

4. Análisis y resultados

A partir de lo señalado anteriormente, en este apartado se presentan los principales resultados del análisis del material recogido durante las entrevistas. Los antecedentes se organizan en dos subapartados que reúnen la visión de los y las docentes y de egresados y egresadas de la EMTP con respecto a la experiencia de las prácticas profesionales.

Visión de los y las docentes

La práctica profesional corresponde al último hito del proceso formativo de los y las estudiantes de educación técnica secundaria y constituye el paso necesario para obtener el título de técnico de nivel medio. Por tanto, se trata de un periodo de estancia en una empresa u otro centro laboral reconocido y validado por las autoridades educativas y donde él o la estudiante realiza un plan formativo de un mínimo de 180 horas cronológicas. Aunque, vale aclarar que anteriormente este mínimo de horas exigible era de 360, pero a partir del año 2020 debido a la pandemia de la covid-19 se redujo a la cantidad actual.

Para el cumplimiento de las exigencias curriculares de la educación técnica, la mayoría de los establecimientos educativos chilenos cuentan con un plan de formación que regula las experiencias de práctica profesional de sus estudiantes. Sin embargo, en el caso de los centros educativos de carácter público la construcción de vínculos con las empresas o con otros actores socioproductivos relevantes para la colocación de los y las jóvenes, recae fundamentalmente en los propios docentes y se sustenta en los contactos personales o en redes que estos han construido durante su vida profesional.

Debido a esta situación, en muchas oportunidades no es posible la colocación de todos los estudiantes en espacios laborales y deben gestionar o ayudar a buscar otros lugares donde potencialmente puedan ser aceptados. De hecho, la normativa vigente posibilita que el propio estudiante proponga y gestione su ingreso a una empresa o lugar de trabajo (Sevilla 2017). Existen diversos testimonios de jóvenes que recurren a este procedimiento para acelerar la realización de su práctica profesional ante las dificultades que tienen los centros educativos para facilitar su colocación en un tiempo oportuno. Por regla general, esta experiencia se lleva a cabo en el periodo estival, al finalizar los estudios formales del último año de educación obligatoria y consiste en una estadía en el lugar de trabajo donde, en lo posible, se cumpla con un plan de rotación que permita el ejercicio de competencias contenidas en el plan de estudio de las respectivas especialidades, supervisada por un profesor tutor.

Al igual que en otros sistemas de pasantía en lugares de trabajo, los centros educativos solicitan a las empresas la formalización de la figura del maestro guía, que corresponde a la persona que favorece la inducción de los y las estudiantes a las rutinas y actividades propias de su desempeño disciplinar. El maestro guía debe facilitar, orientar y evaluar el desempeño del estudiante en práctica dentro de la empresa; y cuando finaliza su periodo de permanencia tutelada, el profesor tutor certifica el proceso realizado a partir de la información proporcionada por el maestro guía.

En la gran mayoría de las entrevistas realizadas se advierte que la contraparte del espacio laboral no recibe ninguna formación o capacitación para el desempeño de su rol y que tampoco el grueso de las empresas generan condiciones institucionales mínimas para favorecer un proceso formativo de los y las estudiantes durante su experiencia de pasantía. Y aunque las personas entrevistadas revelan la importancia que debería tener el seguimiento del proceso, este resulta particularmente acotado debido al momento del año en que ocurre, coincidente con las vacaciones de verano.

Los alumnos egresados generalmente parten a su práctica en el periodo de enero y febrero, pleno periodo de vacaciones. Se presenta el inconveniente de poder hacer un seguimiento, puesto que hay un solo encargado de práctica del área y una cantidad enorme de alumnos que están en distintos lugares porque cada empresa tiene su alumno, eso hace muy difícil hacer la fiscalización o evaluación del joven en el terreno (entrevista a docente del área de Administración, octubre de 2023).

Para algunos docentes entrevistados lo anterior también se complejiza cuando los y las estudiantes ingresan a empresas o a espacios laborales donde no están asegurados los procedimientos de acogida o de acompañamientos adecuados al perfil de aprendiz que tiene la figura del practicante. Esto ocurre con mayor frecuencia en los casos donde la capacidad institucional de articulación con el mundo productivo se ve limitada, sin que exista la posibilidad de construir compromisos de colaboración entre los actores educativos y socioproductivos. La dificultad de no controlar el espacio de práctica se refleja en el siguiente testimonio de un docente que se desempeña en el área de la formación industrial.⁵

La mayoría de los maestros en los talleres es gente antigua, gente que no tiene una preparación y que aprendió más con el trabajo a través de toda su vida, pero esos maestros viejos también tienen mañas, tienen defectos también en el trato, en la forma de relación entre ellos y esos defectos de repente los chiquillos los absorben. Entonces cuesta cumplir con el objetivo de formación que debería tener la práctica (entrevista a docente del área de Metalmecánica, noviembre de 2023).

En consideración con tales obstáculos sería previsible una evaluación y disposición negativa de los y las docentes respecto a la realización de la práctica profesional, pero esto no ocurre en el caso de las personas entrevistadas. ¿Qué explica la valoración generalizada que tienen los y las docentes respecto a este dispositivo?

El lugar de trabajo constituye, desde el discurso de los y las docentes, un espacio fundamental para lograr consolidar los aprendizajes que establecen los planes y programas de las distintas especialidades que cubren la enseñanza técnica de nivel secundario. Es en ese espacio donde se pondría en práctica lo aprendido en el aula o en el taller del centro escolar, permitiendo a los y las estudiantes experimentar situaciones reales y que ayudan a fortalecer las competencias y habilidades requeridas para hacer frente a la vida laboral y lograr una adecuada transición hacia el mundo del trabajo.

Dado que la mayoría de los establecimientos educativos en Chile no cuentan con un plan de formación por alternancia en los dos años de enseñanza lectiva, la práctica profesional constituye un momento clave para el “aprendizaje informal” (De Ibarrola 2004). O sea, un aprendizaje donde los individuos adquieren habilidades y conocimientos de su experiencia en el lugar en el que se desenvuelven y que depende, fundamentalmente, del vínculo que establecen con otros, del acompañamiento en el desempeño de distintas funciones, o en un sentido más general, de ser parte de una comunidad de práctica. Puesto que el aprendizaje informal no significa aprender informalmente, sino que se trata de un aprendizaje en una situación y escenario distinto al del aprendizaje tradicional (De Ibarrola 2016).

5 Por lo general las prácticas educativas en el área industrial se realizan en empresas pequeñas o medianas donde no existe un soporte de apoyo más allá del que brinda la figura del maestro guía. Lo anterior dificulta el cumplimiento de un plan de rotación en tareas diversas o en fases productivas al interior de las empresas.

Identidad laboral y prácticas profesionales en Chile: experiencias en la educación técnica secundaria

El aprendizaje situado, que remite a la relevancia del contexto sociocultural para la adquisición y consolidación de las habilidades y competencias de los individuos (Lave y Wenger 1991), constituye un principio compartido por el conjunto de docentes y hace de la práctica laboral un momento clave en el proceso transicional que experimentan los y las jóvenes al finalizar sus estudios formales. Aunque en las entrevistas se destacó que pese a las limitaciones de seguimiento y, muchas veces, a las inadecuadas condiciones de incorporación de sus estudiantes, la práctica profesional tiene una importancia capital para completar la adquisición no solo de las competencias propias del área disciplinar en que cada estudiante ha sido formado. Además, los y las docentes destacan que se trata de una instancia de aprendizaje social que incluye el reconocimiento de las formas organizativas en los lugares de trabajo, el desarrollo personal en la función laboral y la adquisición de competencias blandas necesarias para el desempeño profesional.

El estudiante accede a una experiencia laboral, conoce cómo es el proceso de la empresa, el área productiva, qué es lo que se necesita, cómo trabaja la gente, los requerimientos que se necesitan. Entonces eso es bastante beneficioso para él; aprenden a relacionarse con las demás personas, la relación con el jefe, con el compañero. No sé, adquieren más responsabilidad, dirigirse a otras personas que ellos nunca han visto, coordinar un trabajo. Porque ya lo técnico, lo que saben, ya lo saben acá en el liceo, entonces el implementarlo en terreno, ahí es donde ellos aprenden más (entrevista a docente del área de Construcción, noviembre de 2023).

61

En efecto, las personas entrevistadas atribuyen un rol fundamental a la dimensión actitudinal en este proceso, y eso ocurre independientemente del área productiva y del contexto laboral donde se realiza la práctica. Cuestiones entre las que sobresalen desarrollar habilidades interpersonales, la puntualidad y la responsabilidad en los quehaceres laborales son, entre otros, aprendizajes necesarios y que solo se verificarían de manera plena en el lugar de trabajo. En algunos casos, esto adquiere incluso más relevancia que el desarrollo de los conocimientos disciplinares o de las competencias profesionales más específicas.

De hecho, en las entrevistas buena parte del personal docente percibe que los actores del mundo productivo circunscriben sus demandas a este tipo de competencias, mayormente funcionales al requerimiento de un buen trabajador; o sea, aquel que expresa conductas apropiadas en el lugar de trabajo, sobre todo cuando la actividad laboral se restringe al desarrollo de algunas tareas específicas que pueden ser aprendidas a través de un adiestramiento en un periodo relativamente corto de tiempo, algo que se destaca en las áreas de tipo industrial. Es importante recalcar la particularidad de que se trata de aprendices recién egresados, por lo que es posible que la disposición hacia ellos y ellas minimice su capacidad de hacerse cargo de tareas más complejas, lo que puede reforzar el discurso que privilegia los aspectos actitudinales de su formación laboral.

Y donde nosotros mandamos a los chiquillos a hacer la práctica muchas veces nos dicen eso, o sea “usted enséñele a cumplir horarios, y el resto se lo hago yo aquí”. Porque enseñarle a manejar una máquina nueva en una semana se puede lograr para la actividad que el empresario lo quiere. Pero la parte de cumplir horarios, el buen trato, que ayude a cuidar las cosas en la empresa y que esté en un buen clima laboral, eso es difícil. Además, que el empresario no tiene tiempo para hacer eso, dice simplemente “este me sirve”, “este no” (entrevista a docente del área de Metalmecánica, noviembre de 2023).

De este modo, aunque la práctica profesional sería una instancia destinada a validar los aprendizajes adquiridos por los y las estudiantes durante su periodo de formación en la especialidad cursada, en sentido estricto, los y las docentes a su cargo resaltan la importancia de que en esta instancia los y las jóvenes experimenten la realidad del entorno laboral y que esta experiencia represente una inducción a la cultura del mundo del trabajo en sus respectivas especialidades.⁶ Tal experiencia, desde el discurso transversal de los agentes educativos, enmienda las debilidades de operación que presentan las instituciones educativas y las precarias condiciones de integración y el débil apoyo formativo complementario que evidencian la mayoría de los centros de práctica profesional.

62

Visión y experiencia de egresados y egresadas

Uno de los primeros elementos que emerge en el discurso de las personas egresadas que fueron entrevistadas en el marco de este estudio corresponde a la alta significación otorgada a las prácticas profesionales, independientemente del área formativa o de las condiciones de realización de estas. La práctica constituye un momento transicional que da inicio a un nuevo ciclo hacia la consolidación personal y profesional de los y las jóvenes. Y a pesar de que en los relatos se pone de manifiesto el efecto de las grietas institucionales en los procesos de aprendizaje y en las experiencias al interior de las empresas, se reconoce también que el tránsito por esta experiencia tiene una transcendencia relevante en la vida de los y las estudiantes-practicantes.

En las entrevistas se reveló que una de las grietas corresponde a la búsqueda e identificación del lugar de práctica profesional, pues se trata de uno de los momentos gravitantes asociado a este ciclo transicional. Las experiencias de exclusión y las dinámicas de competencia se vuelven manifiestas para los y las jóvenes desde el momento en que se toma contacto con el mundo productivo. La búsqueda del lugar de práctica es para ellas y ellos una experiencia individual compleja por la

⁶ Es interesante notar que una orientación como esta, aunque sea solo discursivamente, sirve para hacer frente al desajuste o a la inadecuación del sistema formativo respecto al productivo, situación que ha caracterizado el campo de la educación para el trabajo en la región en las últimas décadas. Al respecto ver Jacinto (2018b).

Identidad laboral y prácticas profesionales en Chile: experiencias en la educación técnica secundaria

emergencia de barreras de acceso existentes o por las debilidades institucionales para gestionar adecuadamente la colocación del estudiantado en distintos espacios laborales. Pero esto no es solo aplicable al caso chileno, Gluz et al. (2021) reportan una situación similar en un estudio realizado en tres provincias argentinas sobre las prácticas profesionalizantes de la educación técnica secundaria. Ante las dificultades de colocación de practicantes, criterios como el “mérito” son esgrimidos por autoridades o por agentes educativos para la colocación segmentada de jóvenes en espacios laborales.

La inexistencia de procesos institucionales de distribución y asignación de prácticas conlleva a que gran cantidad de jóvenes se vean sometidos a una búsqueda laboral anticipada, en la que prima la escasez de información y de capitales sociales que les den soporte. “Postulé a varias empresas porque el liceo me estaba buscando una práctica, pero no pasaba nada. Me llamaron de una sola empresa que era de litio, era para arriba. De todos los postulantes quedaron dos, éramos como 80” (entrevista a graduado de Metalmecánica, octubre de 2023).

Aunque en las entrevistas se observa un número importante de casos que aseguran que gestionaron personalmente el lugar de práctica, los relatos también muestran formas de mediación institucional virtuosas. Cuando la búsqueda y la gestión de prácticas se realizan de manera centralizada por parte de los establecimientos educacionales, se configura un escenario más propicio para el acompañamiento del proceso. Desde la perspectiva de los y las estudiantes, la gestión y el apoyo brindado por las instituciones educativas se transfieren a las y los jóvenes, formando una red de soporte que se convierte en un apoyo que permite enfrentar con mayor certeza las experiencias futuras. Especialmente porque en el espacio de las empresas se observa un mayor reconocimiento a la particularidad de esta experiencia y a la necesidad de generar condiciones de acogida favorables para ayudar a lograr una transición armónica hacia la vida laboral.

Los profesores están ahí, apoyándonos, nos dan su número de referencia y, luego de eso están las postulaciones. En el curso se dice: “Ya, miren, se abrieron postulaciones para tal empresa, hay tantos cupos, ya, ¿quién quiere postular?”. Y ahí nos ponemos de acuerdo y la profesora jefa, que va de la mano con nosotros y tenemos más apoyo en la misma empresa (entrevista a graduada de Administración y Comercio, diciembre de 2023).

Situados en el lugar de la práctica profesional, los y las jóvenes muchas veces se enfrentan, en un comienzo, a una experiencia que choca con las lógicas tradicionales de aprendizaje escolar. En algunos casos, el inicio de la práctica está marcada por el descrédito que los actores del mundo productivo y de las empresas manifiestan hacia sus saberes y habilidades previas. A esta desvaloración se suman también estereotipos

y sesgos asociados a la edad. Es recurrente en los relatos reconocer que la juventud constituye un factor de discriminación que se adiciona al estigma de la educación técnica y de la vulnerabilidad social de sus estudiantes, reproduciéndose situaciones de falta de reconocimiento de los aprendizajes adquiridos en el periodo escolar. Además, tampoco se cumplen los objetivos de formación que implican el adiestramiento en cuestiones operativas de la disciplina (manejo de tecnología) o la realización de un circuito de procesos operativos funcionales al denominado plan de rotación formativo, contenido en el plan de práctica profesional de cada especialidad. Desde este punto de vista, es común que ocurran situaciones como la que describe una de las personas entrevistadas:

Como eres de práctica ellos te ven como un cabro [muchacho] recién llegado y te mandan a “limpiar el taller”, “barre esto, barre esto otro”, y así, pero luego ellos mismos te van calificando cómo eres y solo después de eso los mandaban a hacer las mantenciones de vehículos, cambiar aceite, revisión de frenos (entrevista a graduado de Mecánica Automotriz, octubre de 2023).

Ahora bien, y de una manera similar a lo señalado por el personal docente, este contexto inicial adverso no se traduce en una disposición de ensimismamiento o de crítica por parte de los y las jóvenes. Aun cuando con frecuencia los y las estudiantes se ven obligados a desarrollar tareas de escaso vínculo con su formación inicial, en los relatos es posible reconocer testimonios que enuncian que eso no impide desarrollar, a lo largo de la experiencia, competencias para imaginar nuevos escenarios de futuro y aprendizajes situacionales que no habían tenido la oportunidad de experimentar en su paso por la educación formal.

Las entrevistas demuestran que los desafíos iniciales que imponen las prácticas son una oportunidad para desarrollar actitudes y disposiciones que, entienden, son altamente valoradas en el colectivo de los respectivos espacios de trabajo. El despliegue de actitudes asociadas a la disposición al entorno, a la responsabilidad y a la adaptabilidad, representan un tipo de aprendizaje que no necesariamente formaba parte del mundo escolar y, por lo tanto, podría convertirse en la llave de entrada al mundo laboral, al mundo adulto.

En tal sentido, de acuerdo con Hart (2016), aunque las condiciones no siempre son las favorables para cumplir con un objetivo de aprendizaje, en la práctica se abre un espacio que ofrece oportunidades para activar capacidades actitudinales (una nueva forma de agencia) que habilitan a los y las jóvenes a enfrentar el futuro en espacios no protegidos, a diferencia de lo que ocurre en la escuela. El aprendizaje de esas capacidades sería un nuevo poder, toda vez que permite moverse estratégicamente en un contexto antes desconocido, propiciando mayor seguridad de cara al futuro.

Identidad laboral y prácticas profesionales en Chile: experiencias en la educación técnica secundaria

Se desarrollan las habilidades blandas porque tienes que saber relacionarte con distinta gente. El conocimiento más que tenerlo, se puede aprender (...) el conocimiento, aunque yo creo que es fundamental, no lo es todo. Si no tienes las habilidades blandas no va a servir de nada. Es necesario tener disposición, una actitud para enfrentar las cosas (entrevista a graduada de Salud y Educación, diciembre de 2023).

A partir de lo recogido en los testimonios, sostenemos que la naturaleza de este nuevo poder es eminentemente relacional. Las nuevas capacidades se activan a través de las interacciones y de las relaciones sociales que posibilitan el trato cotidiano con los actores del trabajo. En estos procesos de interacción laboral se configura un marco relacional que ayuda a los y las jóvenes a reforzar sus motivaciones y sus nuevas identidades. En los relatos se expresa la constitución de una atmósfera en la que sienten valorados por sus aprendizajes y por los esfuerzos desplegados para alcanzarlos. Se expresa una emocionalidad que transmite satisfacción por sortear el desafío de ganar un espacio en un escenario que se inició marcado por la subvaloración de sus capacidades.

Es rico saber que valoraron tu trabajo, que lo hiciste bien. Rescato mucho eso, porque los siento como una familia. Por eso a mí me encantaría volver a trabajar ahí (...). Me ayudó a reconocer mis límites, las capacidades que tengo, sé reconocer también la valorización de la vida, del trabajo, de lo que cuesta, el trabajo en sí. He tenido que trabajar duro para poder ganarme el espacio y me considero una persona madura (entrevista a graduada de Administración y Comercio, octubre de 2023).

65

Aunque con argumentos diferentes a los de sus docentes, los egresados y las egresadas de la educación técnica también proporcionan aspectos centrales que avalan la importancia de la práctica laboral en cuanto mecanismo o dispositivo fundamental para la transición a la vida del trabajo. El enfrentamiento a una nueva realidad (que para la mayoría solo había sido tema de relatos de sus docentes) y el aprendizaje práctico, situado a partir de nuevas relaciones de sociabilidad con diversos actores del mundo del trabajo, representa el eje central de este nuevo aprendizaje y la acumulación de nuevos capitales, particularmente lo que Côté (2002) denomina el capital identitario, necesario para una integración satisfactoria a la vida laboral.

5. Conclusiones

No cabe duda que la transición educación-trabajo representa un periodo de cambio de gran importancia para los y las jóvenes. Se trata de un proceso que no solo implica el inicio de una nueva forma de relación con el entorno a través del empleo y una actividad remunerada, también es un proceso de ampliación de sus relaciones

sociales y de los ámbitos de reconocimiento que inciden directamente en la manera en que las nuevas generaciones se construyen a sí mismas a través del requerimiento de convertirse en trabajadores.

Farrugia (2022) ha advertido que los estudios de transición por lo general han centrado su atención en las formas en que la gente joven moviliza sus capitales y se adapta a las condiciones laborales del mundo del trabajo. Ese enfoque, sin embargo, parece oscurecer en parte el rol que cumple el trabajo y la vida laboral como lugar de formación de los propios sujetos. Desde este punto de vista, la transición (o inserción) en el trabajo no representa solo el paso a un lugar donde se desempeña una función aprendida y se recibe un salario, sino que constituye un paso crítico para la formación de subjetividades y de nuevas relaciones sociales que se verifican en las dimensiones más íntimas y personales de los individuos.

La práctica profesional o profesionalizante representa un dispositivo en el cual se ponen en juego estos procesos de manera patente en los y las jóvenes. El material revisado para este artículo demuestra que aunque existen ciertas limitaciones para su implementación y seguimiento por parte de las instituciones educativas, y aunque la mayoría de los casos las empresas no reúnen las condiciones suficientes para formar aprendices, los y las jóvenes viven en esta instancia una experiencia personal que no es necesariamente específica del trabajo o de la formación, pero que hace que las dimensiones relacionales y afectivas del sujeto se conviertan en un componente activo de la vida laboral y del proceso de convertirse en personas adultas.

La experiencia de las prácticas profesionales, en cuanto situación de socialización anticipatoria (Colley et al. 2003) en el paso de hacerse plenamente autónomo a través del trabajo, representa una de las mayores cualidades de esta experiencia formativa práctica. Un mayor seguimiento y control de las mismas por parte de las instituciones educativas y de las agencias educativo-laborales podría incidir positivamente en favorecer transiciones exitosas y en mayores oportunidades de inserción laboral para las nuevas generaciones.

Desde este punto de vista, el desarrollo de políticas específicas de apoyo a la realización de las prácticas laborales –débilmente abordadas en el caso chileno– no solo debería considerar los requerimientos de un adecuado adiestramiento práctico de los aprendizajes alcanzados en los centros educativos. La relevancia de esta experiencia en el proceso de los y las jóvenes aprendices en su tránsito hacia la adultez evidencia la necesidad de políticas más complejas y de soporte efectivo a los esfuerzos que realizan docentes y agentes laborales que acompañan a estos futuros trabajadores y trabajadoras.

Apoyos

Este artículo se ha realizado en el marco de los proyectos de investigación FONDECYT Regular n.º 1221171, “Elecciones vocacionales y trayectorias educativas de estudiantes de la educación media técnico profesional: un estudio longitudinal” y FONDECYT Iniciación n.º 11220676, “El efecto de las normas, prácticas y discursos en las aspiraciones de los estudiantes y las transiciones post egreso”, apoyados por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile.

Referencias

- Abramo, Laís, Daniela Trucco, Heidi Ullmann y Andrés Espejo. 2021. “Jóvenes y familia: políticas para apoyar trayectorias de inclusión”. *Políticas Sociales* 241: 1-77. <https://lc.cx/fyu9Yq>
- Achtenhagen, Frank, y Norton Grubb. 2001. “Vocational and occupational education: Pedagogical complexity, institutional diversity”. En *Handbook of research on teaching*, editado por Virginia Richardson, 604-639. Washington D.C.: American Educational Research Association.
- Baartman, Liesbeth, y Elly De Bruijn. 2011. “Integrating knowledge, skills and attitudes: Conceptualizing learning processes towards vocational competence”. *Educational Research Review* 6 (2): 125-134. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.03.001>
- Boshuizen, Henny. 2003. *Expertise development: The transition between school and work. Inaugural address*. Heerlen: Open Universiteit Nederland. <https://lc.cx/rD86dw>
- Bynner, John. 2013. “School to Work Transitions and Wellbeing in a Changing Labour Market”. En *Youth and Work Transitions in Changing Social Landscapes*, editado por Helena Helve y Karen Evans, 31-42. Londres: Tufnell Press.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe). 2023. *La inclusión laboral como eje central para el desarrollo social inclusivo*. Santiago de Chile: CEPAL. <https://lc.cx/hVJ5Pv>
- Chesters, Jenny. 2020. “The disintegrating education-work nexus”. En *Youth and the new adulthood: generations of change*, editado por Johanna Wyn, Helen Cahill, Dan Woodman, Hernán Cuervo, Carmen Leccardi y Jenny Chesters, 47-66. Oklahoma: Springer.
- Colley, Hellen, David James, Kim Diment y Michael Tedder. 2003. “Learning as becoming in vocational education and training: Class, gender and the role of vocational habitus”. *Journal of Vocational Education & Training* 55 (4): 471-498. <https://doi.org/10.1080/13636820300200240>
- Corica, Agustina, Ada Freytes y Ana Miranda. 2018. *Entre la educación y el trabajo: la construcción cotidiana de las desigualdades juveniles en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO. <https://lc.cx/maVA3u>
- Côté, James. 2002. “The role of identity capital in the transition to adulthood: The individualization thesis examined”. *Journal of Youth Studies* 5 (2): 117-134. <https://doi.org/10.1080/13676260220134403>
- Dubar, Claude. 2001. “La construction sociale de l’insertion professionnelle”. *Éducation et Sociétés* 1 (7): 23-36. <https://doi.org/10.3917/es.007.0023>
- Farrugia, David. 2022. *Youth, work and the post-fordist self*. Bristol: Bristol University Press.

- Gallart, María Antonia. 2006. *La escuela técnica industrial en Argentina. ¿Un modelo para armar?* Montevideo: Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional.
- García, William. 2016. “¿Qué efectos tienen la formación técnica, tecnológica y el contrato de aprendizaje sobre la calidad del empleo de los egresados del SENA?”. Tesis de maestría, Universidad de los Andes. <http://hdl.handle.net/1992/13637>
- Geijsel, Femke, y Frans Meijers. 2005. “Identity learning: The core process of educational change”. *Educational Studies* 31 (4): 419-430. <https://doi.org/10.1080/03055690500237488>
- Gibbs, Graham. 2012. *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gluz, Nora, Silvia Martínez, Silvina Feeney, Lucrecia Rodrigo e Inés Rodríguez Moyano. 2021. “Configuraciones institucionales en escuelas técnicas de Buenos Aires y Neuquén. Posibilidades y tensiones con vistas a la inclusión educativa”. En *Investigaciones en la educación técnica profesional en Argentina: saberes prácticos y experiencias*, editado por Silvia Martínez y Delfina Garino, 185-218. Buenos Aires: Teseo.
- Gontero, Sonia, y Jürgen Weller. 2019. “Desafiando la incertidumbre: jóvenes en transición de la escuela al trabajo en América Latina”. En *Educación técnico profesional: ¿hacia dónde vamos? Políticas, reformas y nuevos contextos de desarrollo*, editado por Leandro Sepúlveda y María José Valdebenito, 265-297. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Hart, Caroline. 2016. “How Do Aspirations Matter?”. *Journal of Human Development and Capabilities* 17 (3): 324-341. <https://doi.org/10.1080/19452829.2016.1199540>
- Ibarrola, María de. 2016. “Dilemas de futuro para la educación y la formación técnico profesional en América Latina”. *Tendencias en Foco* 33: 1-32. <https://lc.cx/sGeNeG>
- Ibarrola, María de. 2004. *Escuela, capacitación y aprendizaje: la formación para el trabajo en una ciudad en transición*. Montevideo: Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional.
- Jacinto, Claudia. 2018a. “La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso”. En *Conversaciones en la escuela secundaria. Política, trabajo y subjetividad*, compilado por Silvia Martínez, 73-110. Río Negro: Universidad Nacional de Comahue.
- Jacinto, Claudia. 2018b. “Los mundos del trabajo en los procesos de inserción: tránsitos y quiebres entre educación, formación profesional y trabajo. A modo de introducción”. En *El secundario vale: saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de los jóvenes*, editado por Claudia Jacinto, 17-32. Buenos Aires: IDES / CONICET.
- Jacinto, Claudia. 2013. “La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso”. *Propuesta Educativa* 2 (40): 48-63. <https://lc.cx/qYXmiR>
- Jacinto, Claudia, y Carolina Dursi. 2010. “La socialización laboral en cuestión: las pasantías ante las incertidumbres de las transiciones laborales de los jóvenes”. En *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*, compilado por Claudia Jacinto, 331-368. Buenos Aires: Teseo / IDES.
- Johnson, Joel, Soko Starobin y Frankie Santos. 2016. “Predictors of Latina/o Community College Student Vocational Choice in STEM”. *Community College Journal of Research and Practice* 40 (12): 983-1000. <https://doi.org/10.1080/10668926.2016.1204963>
- Lave, Jean, y Etienne Wenger. 1991. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Identidad laboral y prácticas profesionales en Chile: experiencias en la educación técnica secundaria
- Lareau, Annette, y Erin McNamara Horvat. 1999. "Moments of social inclusion and exclusion: Race, class and cultural capital in family-school relationships". *Sociology of Education* 72 (1): 37-53. <https://doi.org/10.2307/2673185>
- Marjoribanks, Kevin. 2002. *Family and school capital: Towards a context theory of students' school outcomes*. Oklahoma: Springer. <https://lc.cx/ChuCfm>
- Martínez, Silvia, Delfina Garino y Natalia Fernández. 2020. "Escola secundária e formação para o trabalho na Argentina: políticas e saberes em disputa". *Revista on Line de Gestão e Política Educacional* 24 (1): 841-864. <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13778>
- Maurizio, Roxana. 2022. "Un crecimiento débil y crisis global frenan la recuperación del empleo en América Latina y el Caribe". Nota Técnica, OIT. <https://lc.cx/0bGmTZ>
- Millenaar, Verónica, Carolina Dursi, Delfina Garino, Eugenia Roberti, Alejandro Burgos, Mariana Sosa y Claudia Jacinto. 2016. "Los jóvenes en la construcción: dinámicas y actores en dispositivos de educación-formación-empleo" *Última Década* 45: 10-33. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362016000200002>
- MINEDUC (Ministerio de Educación de Chile). 2024. "Datos abiertos". Acceso el 25 de abril de 2024. <https://datosabiertos.mineduc.cl/>
- MINEDUC. 2020. "Estudio sobre trayectorias educativas y laborales de estudiantes de educación media técnico-profesional". Acceso el 25 de abril de 2024. <https://lc.cx/sfEGJw>
- Miranda, Ana. 2015. "Aportes para una lectura crítica del vínculo entre la juventud, la educación y el mundo del trabajo". En *Sociología de la educación y transición al mundo del trabajo: juventud, justicia y protección social en la Argentina contemporánea*, editado por Ana Miranda, 77-102. Buenos Aires: Teseo.
- Morales, Beatriz, y Tamara van Hemelryck. 2022. *Inclusión laboral de las personas jóvenes en América Latina y el Caribe en tiempos de crisis: desafíos de igualdad para las políticas públicas*. Santiago de Chile: CEPAL. https://lc.cx/-aF_yS
- Nogueira, Sidarta, Cintia Araújo, Luiza Alencar, Liege Santos Soares y Ana Paula Vasconcelos. 2021. *Trilhas da educação profissional*. Fortaleza: Senac Ceará. <https://lc.cx/iVkd0F>
- OIT (Organización Internacional del Trabajo). 2023. *Panorama laboral 2023 de América Latina y el Caribe*. Lima: OIT. <https://lc.cx/jJZgNI>
- OIT. 2020. *Panorama laboral 2020 de América Latina y el Caribe*. Lima: OIT. <https://lc.cx/fUK7fN>
- OIT. 2010. *Trabajo decente y juventud en América Latina*. Lima: OIT. <https://www.oitcinterfor.org/node/6417>
- Pilz, Mathhias, y Kristina Wiemann. 2020. "Does Dual Training Make the World Go Round? Training Models in German Companies in China, India and Mexico". *Vocations and Learning* 14: 95-114. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12186-020-09255-z>
- Pozzer, José. 2016. "Alcances y limitaciones de los entrenamientos para el trabajo como dispositivo de formación e inserción en el empleo. Un estudio de caso en Resistencia, Chaco". En *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente: entramados, alcances y tensiones*, editado por Claudia Jacinto, 161-184. Buenos Aires: IDES.
- Ray, Debarj. 2003. *Aspirations, Poverty and Economic Change*. Nueva York: Instituto de Análisis Económico.

- Rush, Sue, Leslie Acton, Kim Tolley, Di Marks-Maran y Linda Burke. 2011. "Using simulation in a vocational programme: Does the method support the theory?". *Journal of Vocational Education and Training* 62 (4): 467-479. <https://doi.org/10.1080/13636820.2010.523478>
- Schaap, Harmen, Marieke Van der Schaaf y Elly De Bruijn. 2011. "Development of students' personal professional theories in senior secondary vocational education". *Evaluation & Research in Education* 24 (2): 81-103. <https://doi.org/10.1080/09500790.2010.550280>
- Sepúlveda, Leandro, y María José Valdebenito. 2019. "Gestión directiva en establecimientos de educación media técnico profesional: desafíos para el liderazgo". *Revista Calidad en la Educación* 51: 192-224. <http://dx.doi.org/10.31619/caedu.n51.666>
- Sevilla, María Paola. 2017. *Panorama de la educación técnico profesional en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: CEPAL. https://lc.cx/_IX-Zw
- Stavenga de Jong, Jan, Ronny Wierstra y José Hermanussen. 2006. "An exploration of the relationship between academic and experiential learning approached in vocational education". *British Journal of Educational Psychology* 76: 155-169. <https://doi.org/10.1348/000709905X42932>
- Tomaselli, Andrés, 2018. *La educación técnica en el Ecuador: el perfil de sus usuarios y sus efectos en la inclusión laboral y productiva*. Santiago de Chile: CEPAL. <https://lc.cx/NT3Wn->
- Verdier, Éric, y Mircea Vuktur, 2018. "La inserción laboral de los jóvenes: un concepto histórico, ambiguo y societal". *Cuestiones de Sociología* 19: 1-20. <https://doi.org/10.24215/23468904e067>
- Weller, Jürgen, 2007. "La inserción laboral de los jóvenes: características, tensiones y desafíos". *Revista de la CEPAL* 92: 61-82. <https://www.oitcinterfor.org/node/6487>

Entrevistas

- Entrevista a docente del área de Administración, octubre de 2023.
- Entrevista a docente del área de Metalmecánica, noviembre de 2023.
- Entrevista a graduada de Administración y Comercio, diciembre de 2023.
- Entrevista a graduada de Salud y Educación, diciembre de 2023.
- Entrevista a graduado de Mecánica Automotriz, octubre de 2023.
- Entrevista a graduado de Metalmecánica, octubre de 2023.
- Entrevista a docente del área de Construcción, noviembre de 2023.

Cómo citar este artículo:

Sepúlveda-Valenzuela, Leandro, y María José Valdebenito-Infante. 2025. "Identidad laboral y prácticas profesionales en Chile: experiencias en la educación técnica secundaria". *Íconos. Revista de Ciencias Sociales* 81: 51-70. <https://doi.org/10.17141/iconos.81.2025.6227>