

# Mujeres en educación media técnico profesional: factores que influyen en sus trayectorias educativas y laborales

## Women in Secondary Technical Vocational Education: Factors That Influence Their Educational and Work Trajectories

María Cecilia Fernández-Darraz, Lilian Sanhueza Díaz  
y Gloria Mora-Guerrero

Universidad Católica de Temuco, Chile

### Resumen

Este artículo discute los factores que inciden en las trayectorias educativas y laborales de mujeres que cursaron estudios secundarios técnico profesionales en la Región de La Araucanía, Chile. Se entrevistó a 12 mujeres que egresaron entre 2013 y 2017, seis de ellas de especialidades tradicionalmente femeninas y seis de sectores altamente masculinizados. La investigación nos conduce a tensionar el concepto de “elección”, pues el ingreso a esta modalidad educacional está condicionado por factores económicos y de movilidad. En la fase de selección de una especialidad se evidencian factores subjetivos que motivan a las mujeres a insertarse en áreas tradicionalmente femeninas, o bien, a desafiar los mandatos de género reproducidos en discursos docentes y familiares. Tras el término de su educación, las mujeres experimentan sexismo y acoso sexual en los espacios de práctica laboral que, en algunos casos, generan desafección hacia los oficios masculinizados. La decisión de continuar un proyecto educacional, insertarse en el mundo laboral, o compatibilizar ambos escenarios está mediada por restricciones socioeconómicas, maternidad y falta de redes de apoyo familiar. En síntesis, las variables de clase, género y procedencia geográfica se interseccionan para condicionar las trayectorias educativas y profesionales de las mujeres.

**Palabras clave:** educación media técnico profesional, interseccionalidad, segregación de género, trayectorias educativas.

---

#### Correspondencia a:

María Cecilia Fernández Darraz  
Manuel Montt 56, Temuco, Chile  
maria.fernandez@uct.cl

Este estudio fue financiado por la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado de la Universidad Católica de Temuco, proyecto VIPUCT N° 2016PF-MF-07.

---

© 2020 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN:0719-0409 DDI:203.262, Santiago, Chile doi: 10.7764/PEL.57.1.2020.6

---

## Abstract

This paper discusses the factors that affect the educational and work trajectories of women who studied Secondary technical vocational education courses in the La Araucanía Region of Chile. A total of 12 women who graduated between 2013 and 2017 were interviewed; six of them studied specialties that are traditional for women and six were trained in highly male-dominated sectors. Our research, of a qualitative nature, leads us to question the concept of ‘choice’, since admission to this educational modality is strongly conditioned by economic and mobility factors. In the stage of selecting a specialty, it becomes apparent that there are subjective factors that motivate women to insert themselves into traditionally female-dominated areas or, instead, to challenge the gender mandates reproduced by some teachers or family members. After completing their secondary vocational and training education, the women often experience sexism and sexual harassment when engaging in internship programs, which, in some cases, generates disaffection towards male-dominated jobs. The decision to continue an educational project, to enter the working world, or to make both compatible, is mediated by socioeconomic restrictions, by maternity, and by the lack of family support networks. In summary, class, gender, geographic origin, and other variables intersect to condition the educational and professional trajectories of women.

**Keywords:** educational trajectories, gender segregation, intersectionality, secondary technical vocational education.

---

## Introducción

Las trayectorias educativas son los itinerarios que siguen las y los estudiantes en el sistema educacional, desde el nivel preescolar en adelante (Ministerio de Educación de Chile, Mineduc, 2017). En la configuración de las trayectorias se articulan elecciones propias, recorridos familiares, historias sociales y oferta institucional, así como también componentes estructurales asociados con el capital cultural, económico, simbólico, y con las relaciones de género (Montes y Sendón, 2016). Estos factores intervienen en los itinerarios educativos y en las trayectorias laborales de las personas. Así, variables como la clase social, el género y la procedencia geográfica, sin ser determinantes, tienen un impacto diferenciado en distintos momentos de la vida.

Este artículo analiza los factores que influyeron en las trayectorias educativas y laborales de mujeres egresadas entre 2013 y 2017 de educación media técnico profesional<sup>1</sup> (en adelante EMTP) en la Región de La Araucanía, Chile. Específicamente, se abordan tres momentos:

- el ingreso a la modalidad EMTP, una vez concluida la educación básica;
- la elección de una especialidad, en segundo año de educación media; y
- el egreso de EMTP, que integra la experiencia de práctica laboral y las decisiones adoptadas luego de finalizar la secundaria.

---

1. En Chile, la educación secundaria se divide en las modalidades humanista científica (EMHC) y técnica profesional (EMTP).

El estudio se centró en una de las cuatro regiones con mayor concentración de matrícula en EMTP. Este dato es relevante a la luz de las características sociodemográficas de una región en la que cerca del 30% de la población vive en condición de pobreza (Ministerio de Desarrollo Social, 2016). Aun cuando son diversos los factores que inciden en la elección de la modalidad humanista científico (en adelante EMHC) o EMTP, el socioeconómico es el de mayor incidencia (Larrañaga, Cabezas y Dussaillant, 2013). Las investigaciones al respecto reportan que el 90% de los estudiantes que optaron por EMTP proviene de los dos quintiles de ingreso más bajos (Anaya, 2015; Larrañaga et al., 2013, 2014; Sevilla, 2011).

Este trabajo parte de la premisa de que las trayectorias de mujeres que estudiaron en EMTP están intersectadas por factores estructurales de clase, género y procedencia geográfica. Aun cuando no existe evidencia suficiente respecto de cómo operan estas intersecciones, diversos estudios abordan el impacto de la situación socioeconómica en la elección de EMTP (Anaya, 2015; Larrañaga et al., 2013, 2014; Sevilla, 2011), así como los efectos del género en las trayectorias educativas (Anaya, 2015; Larrañaga et al., 2014; Sepúlveda, 2017; Sevilla, 2015; Sevilla, Sepúlveda y Valdebenito, 2019) y la incidencia de la procedencia geográfica en el ingreso a esta modalidad (Agencia de Calidad de la Educación, ACE, 2016). Con el objetivo de alcanzar una visión que integre los distintos factores, las preguntas planteadas para la investigación fueron: ¿Qué factores inciden en distintos momentos de las trayectorias educativas y laborales de las egresadas de EMTP? ¿Cuáles son las motivaciones para la elección de EMTP? ¿Quiénes y cómo influyeron en la selección de la especialidad? ¿Qué factores operaron para mantener las relaciones tradicionales de género y cuáles promovieron estrategias de resistencia?

La relevancia de esta investigación radica en la reconstrucción que las propias mujeres hicieron acerca de sus trayectorias en tres momentos cruciales de su ciclo vital. Así, identificar los factores que influyeron en sus itinerarios —en clave de género y desde una mirada interseccional—, constituiría un aporte para la construcción de conocimiento en este campo de estudio, a la vez que podría ser un insumo para incorporar la perspectiva de género en políticas de EMTP.

## Revisión de la literatura

### Antecedentes de la EMTP en Chile

El propósito oficial de la EMTP es constituirse en una instancia de preparación para la vida laboral y en un espacio de formación integral para la vida adulta (Mineduc, 2013). El currículo de enseñanza media técnico profesional organiza el proceso educativo en cuatro años: dos de formación general (1° y 2° año medio), y dos de educación diferenciada (3° y 4° año medio), distribuidos en 14 sectores económicos y en 46 especialidades<sup>2</sup>.

Aun cuando en sus inicios se concebía como una modalidad terminal y como puerta de entrada al mercado laboral, el mayor acceso a la educación superior derivó en que el 41% de egresados y egresadas de EMTP continúe estudios superiores (Larrañaga et al., 2013).

La EMTP ha sido objeto de diversas investigaciones para analizar su eficacia en el marco de la política educacional chilena. Los estudios acusan una escasa formación general que afectaría las oportunidades de quienes continúan estudios superiores (Farías y Carrasco, 2012), falta de alineación curricular entre el nivel secundario y el terciario (Sevilla, Farías y Weintraub, 2014) y una débil vinculación entre la EMTP y el sector privado (Arias, Farías, González-Velosa, Huneeus y Rucci, 2015).

2. El decreto 452 (2013) del Ministerio de Educación de Chile estableció nuevas bases curriculares para la formación diferenciada técnico profesional, las que se encuentran en proceso de implementación.

Algunos estudios reconocen que la EMTP reproduce las desigualdades de género y que tiene un marcado sesgo sexista (Anaya, 2015; Sevilla, 2015), pues segrega precozmente según roles socialmente establecidos. Los datos de matrícula nacional muestran que las mujeres se concentran en áreas del sector servicios, mientras que los hombres privilegian las áreas industriales (Sevilla et al., 2019). Con esto, a pesar de que ellas presentan mejores indicadores de retención, de conclusión de estudios y de continuidad en educación superior, están afectadas por importantes rezagos en el mercado laboral, porque priorizan sectores económicos infravalorados (Anaya 2015; Larrañaga et al., 2014).

## Instituciones educativas y reproducción de relaciones de clase y género

Las instituciones educativas desarrollan procesos de enseñanza y aprendizaje en distintas áreas del currículo, a la vez que reproducen la cultura (Apple, 1986; Bernstein 1990; Bordieu y Passeron, 1998; Torres, 2005). Para Bernstein (1998), las relaciones de poder del espacio escolar crean, justifican y reproducen los límites asociados con categorías de género, raza y clase, las cuales estratifican, dividen socialmente y crean identidades. Así, la educación es uno de los mecanismos más influyentes en la normalización del imaginario patriarcal (Martínez, 2016).

Los estudios de género en educación abordan los mecanismos explícitos o implícitos que reproducen las desigualdades y mantienen el orden impuesto por la sociedad patriarcal (Acker, 2000; Díaz, 2003; Maceira, 2006; Martínez, 2016). Así, el género es una categoría que identifica relaciones de poder, de estratificación y de segregación en el sistema escolar (Ballarín, 2006; Subirats, 2001). Por su parte, la perspectiva feminista decolonial complejiza el análisis, pues integra categorías de dominación como el género, la clase, la pertenencia étnica y la procedencia geográfica, entre otras (Lugones, 2008; Martínez, 2016). De esta manera, no todas las estudiantes experimentan las relaciones de poder/subordinación de igual forma, sino que sus oportunidades están condicionadas por múltiples factores que pueden situarlas en posiciones de mayor exclusión. Esto último cobra especial importancia en EMTP, pues concentra a la población socialmente más vulnerable del país (Anaya, 2015; Larrañaga et al., 2013, 2014; Sevilla, 2011; Sevilla et al., 2019).

## Desigualdades de clase y género en EMTP

Son distintos los factores que operan en la elección de EMHC o EMTP. Un estudio desarrollado en países nórdicos reveló que se elige la opción técnico profesional porque implicaría una menor demanda en cuanto a exigencias académicas y sería una opción más segura en términos de oportunidades laborales (Salmela-Aro & Tynkkynenb, 2012). Investigaciones nacionales, en tanto, reportan que el bajo logro académico en los niveles precedentes sería una variable influyente, pues quienes cursan EMTP han obtenido resultados inferiores en el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce) en comparación con sus pares de EMHC (Larrañaga et al., 2013). Este rezago también se refleja cuando concluyen la secundaria, pues las y los egresados de EMTP obtienen, en promedio, 30 puntos menos en la Prueba de Selección Universitaria, PSU (Farías y Carrasco, 2012). Sin embargo, la variable de mayor incidencia es la socioeconómica, porque la EMTP favorecería una empleabilidad más rápida y porque las familias de bajos recursos tendrían menores expectativas respecto del sistema de educación superior (Larrañaga et al., 2013, 2014).

Un aspecto controvertido de EMTP es la elección precoz de una especialidad. En teoría, esta decisión se define en 2° año medio, con 16 años. Sin embargo, en Chile cerca del 90% de los liceos son exclusivos de EMTP o únicamente de EMHC, por tanto —en la práctica— las y los estudiantes eligen en 8° año básico (Arias et al., 2015; Sevilla, 2015), con 14 años en promedio.

Aun cuando la tendencia a continuar estudios superiores es creciente (Farías & Sevilla, 2015; Larrañaga et al., 2013, 2014), se constata que más del 50% no los concluye. El abandono en este nivel se ha relacionado, por un lado, con la situación de rezago que genera un ingreso tardío a la educación superior, pues la mayoría ingresa entre dos y cinco años después de haber egresado de enseñanza media; y, por otro, con las limitaciones impuestas por la precariedad económica de las y los estudiantes (Larrañaga et al., 2013).

Así como las oportunidades del estudiantado de EMTP se ven impactadas por las desigualdades de clase, lo están también por las diferencias de género. Al respecto, un estudio chileno que comparó las opciones laborales de las egresadas y egresados de ambas modalidades, determinó que si bien quienes culminan su EMTP tienen mayores oportunidades de inserción laboral, hay diferencias entre hombres y mujeres: los egresados de EMTP tienen mejores condiciones laborales, seguidos de los egresados de EMHC. En tercer y cuarto lugar se encuentran las egresadas de EMTP y de EMCH, respectivamente. Además, los ingresos de las egresadas de EMTP son, en promedio, un 73,2% del total que obtienen los hombres (Larrañaga et al., 2014), porque se concentran en áreas infravaloradas como administración y servicios sociales.

### **Elección vocacional en la adolescencia: condicionantes de clase y género**

León y Mora (2010) sostienen que la vocación es un ordenamiento elaborado por una persona a partir de preferencias vitales. Así, cada estudiante vive su vocación como una vinculación intensa con su actividad predilecta y la percibe como valiosa y placentera.

En la mayoría de las sociedades occidentales las decisiones vocacionales se toman durante la adolescencia y representan una transición reflexiva que tiene como uno de sus ejes la pregunta referida al proyecto profesional u ocupacional (Aisenson et al., 2013). Según Navarro y Casero (2012), las características del periodo adolescente marcan la elección vocacional, condicionada por factores internos como el desconocimiento de sí mismos, un autoconcepto en formación y una limitada experiencia acerca del campo profesional. Lo más común es que cada estudiante carezca de la suficiente madurez vocacional para decidir.

Para Rodríguez-Martínez, Sánchez-Rivas y Labajos-Manzanares (2017), entre los 10 y los 12 años (cuando se elige EMTP o EMHC) se experimenta la sensación de “quiero ser esto o lo otro porque me gusta”, sin incorporar otras experiencias significativas en la decisión, las que se sumarán más tarde a partir de intereses, habilidades, capacidades, rendimiento escolar e integración de aspectos individuales y socioculturales. Además, en esa etapa no se han tomado decisiones con consecuencias de largo plazo, sino opciones puntuales e inmediatas. Así, la decisión es improvisada, sin reflexión previa y fuertemente condicionada por variables externas como las oportunidades, el nivel socioeconómico (Navarro y Casero, 2012) y la socialización de género (Rodríguez, Torío y Fernández, 2006; Santos y Porto, 2002).

Los valores que circulan en la sociedad acerca de los roles y atributos de género tienen gran influencia en las elecciones profesionales (Anker, 1997). Es así que un estudio realizado en Argentina con mujeres que acceden a enseñanza técnico profesional muestra que en sus elecciones intervienen los componentes generacionales, el apoyo familiar y los estímulos del profesorado (Bloj, 2017). Al momento de tomar una decisión vocacional, lo más frecuente es que un estudiante esté a expensas de mitos y estereotipos de género acerca de las profesiones, internalizadas en la socialización primaria, en textos escolares, en discursos docentes y en otras fuentes informales. A lo anterior se suma una orientación profesional que no considera las pautas de género como limitantes de la elección vocacional (Pardini, 2016; Rial y Mariño, 2011).

Hay cierta evidencia empírica en relación con la incidencia del género en la elección profesional de las adolescentes. Transversalmente a las clases sociales, el papel de madres o cuidadoras influye en sus motivaciones, autoestima, intereses, aspiraciones e identificación con profesiones (Monzón, Alfonso y García, 2013; Rico y Sánchez-Martínez, 2016). Mientras Semidober (2002) encontró que las mujeres españolas de sectores socioeconómicos medios compatibilizan el rol de esposas y madres con un proyecto profesional, los estudios argentinos de Aisenson et al., (2013) y de Bloj (2017), concluyeron que las adolescentes socialmente vulnerables experimentan el rol materno, las responsabilidades domésticas y la crianza de los hijos como un mandato social según el cual construyen una identidad reconocida y valorada, aunque estas limiten sus trayectorias educativas y profesionales. Así también es posible que las jóvenes asuman con mayor facilidad las presiones externas, lo que podría sugerir cierto nivel de sumisión frente al entorno (Lozano y Repeto, 2007).

En síntesis, estudiar implica para las adolescentes conciliar un proyecto familiar con uno educativo (Aisenson et al., 2013), lo que mediaría sus intereses vocacionales.

### Expectativas, género y trayectorias educativas

Un estudio desarrollado en La Araucanía, Chile, reportó que el profesorado justifica las elecciones vocacionales diferenciadas por sexo en valores como la tenacidad y la perseverancia en las mujeres, mientras que en los hombres predominarían la capacidad y el interés personal (Fernández y Hauri, 2016). Por su parte, la investigación de Baeza y Lamadrid (2018), realizada también en el país, pero en Santiago, concluyó que profesores y profesoras naturalizan las opciones diferenciadas de hombres y mujeres, pues las atribuyen a habilidades innatas.

De acuerdo con Rico y Trucco (2014), el sistema educativo ha cumplido un papel relevante en la transmisión de estereotipos de género. En la modalidad EMTP también se reproducen estereotipos sexistas y segregación de género, porque se tiende a perpetuar la posición genérica al establecer especialidades formativas socialmente identificadas como masculinas o femeninas. Se sabe, por ejemplo, que quienes acceden a esta modalidad pertenecen a los grupos sociales más empobrecidos, con expectativas sociales respecto de las mujeres vinculadas a la maternidad temprana, al trabajo doméstico y a la precariedad laboral (Millenaar y Jacinto, 2015). A la vez, ellas experimentan consecuencias negativas cuando no responden al discurso dominante en cuanto a los roles de hombres y mujeres (Acker, 2006).

Una expresión de discriminación de género es el sexismo benevolente, que valora características y habilidades típicamente femeninas y considera a las mujeres capaces emocionalmente, pero débiles en lo racional, por lo que requieren protección masculina (Glick & Fiske, 1996). Para Sevilla et al. (2019), en tanto, las creencias estereotipadas relacionadas con los atributos masculinos y femeninos están arraigadas en estudiantes y docentes de EMTP y se expresan en discursos aparentemente inclusivos, que restan importancia al género e invisibilizan los obstáculos que enfrentan las mujeres en áreas masculinizadas. Además, se identifica un trato privilegiado que exalta las cualidades femeninas en especialidades feminizadas y reproduce creencias estereotipadas que limitan oportunidades.

En suma, las trayectorias educativas están influidas por un conjunto de factores internos y externos, y ninguno por sí solo es determinante, sino que serían relacionales o interdependientes (Lahire, 2004). No obstante, pese a la diversidad de factores estructurales y subjetivos, hombres y mujeres desarrollan trayectorias diferenciadas, mediadas en gran parte por la socialización de género (Baeza y Lamadrid, 2018; Ruiz-Gutiérrez y Santana-Vega, 2018).

## Metodología

La investigación, de enfoque cualitativo, analizó un corpus de 12 entrevistas semiestructuradas, aplicadas durante 2018 a mujeres egresadas de establecimientos de educación media técnico profesional de La Araucanía. Las entrevistas, que tuvieron una duración de entre 60 y 90 minutos, se realizaron en el lugar que prefirieron las participantes: en algunos casos en sus hogares, en otros en sus lugares de trabajo o en un espacio definido de común acuerdo. Como técnica de muestreo se recurrió a la bola de nieve, debido a las dificultades para ubicar a las potenciales participantes. Así, a partir del contacto con algunas jóvenes se fue accediendo a otras, hasta completar la muestra. El criterio general de selección de las participantes fue que hubieran egresado de algún establecimiento de EMTP entre los años 2013 y 2017. Como criterio específico se estableció que seis fueran egresadas de especialidades tradicionalmente femeninas, es decir, de aquellas que concentran mayoritariamente mujeres (sobre un 70%), como las del sector salud, administración, educación y servicios; y que las seis restantes hubieran egresado de sectores económicos masculinizados, esto es, de especialidades donde la matrícula de hombres superara al 80%, como aquellas del área industrial y tecnológica (Navarro y Casero, 2012; Quattrocchi et al., 2017; Sevilla et al., 2019). Con base en este criterio, la muestra se conformó por seis egresadas de las carreras de Edificación, Mecánica Automotriz, Mecánica Industrial y Técnico en Procesamiento de Madera, y seis egresadas de las carreras de Técnico en Enfermería y de Alimentación. Del total de entrevistadas, cerca de la mitad refirió proceder de sectores rurales.

Como técnica analítica se utilizó el análisis de contenido cualitativo. Para el efecto se transcribieron las entrevistas, se segmentó y codificó el texto según las categorías definidas operacional y/o teóricamente y aquellas que emergieron de las entrevistas (ver Tabla 1). El análisis se apoyó en el software de análisis cualitativo ATLAS.ti 7.5.7 (2014).

Tabla 1. Identificación de las categorías de análisis, según su origen a priori o emergente

Trayectorias educativas y laborales	Factores estructurales**			Factores subjetivos***	
	Momentos*	Clase social	Género	Procedencia geográfica	Del orden familiar
	<b>Dimensiones***</b>				
<b>Ingreso</b>	Factor socioeconómico como condición limitante	Estereotipos y roles de género como condición limitante	Procedencia rural como condición limitante	Apoyo familiar	Adopción de la decisión familiar
<b>Elección de especialidad</b>	–	Tensiones relacionadas a elecciones masculinizadas	–	Influencia paterna	Intereses personales
<b>Egreso</b>	Factor socioeconómico como condición limitante	Sexismo benevolente / Sexismo hostil (acoso laboral y sexual) / maternidad como factor limitante / Despatriarcalización del oficio	–	Apoyo familiar	Intereses personales

\* Momentos definidos a priori, de acuerdo a definición operacional de la trayectoria en la EMTP.

\*\* Factores definidos a priori, según planteamiento del problema estudiado.

\*\*\* Factores emergentes, de acuerdo a análisis de los datos

Fuente: Elaboración propia.

## Resultados y discusión

A partir de la revisión de la literatura y del corpus de entrevistas se distinguieron tres momentos que marcan condiciones diferenciadas en las trayectorias educativas y laborales de las egresadas de EMTP: el ingreso a la modalidad EMTP cuando concluyen la educación básica; la elección de una especialidad en segundo año de EMTP; y el egreso, que incluye la práctica laboral y las decisiones posteriores. Para cada momento se identificaron los factores de mayor incidencia y aquellos que perpetuaron la segregación de género en el ámbito educacional y laboral, o bien, fueron mecanismos de resistencia frente a la división sexual del trabajo. En los apartados siguientes se enfatiza en tales factores y en sus consecuencias para la igualdad de oportunidades educativas y laborales.

### El ingreso de las mujeres a la EMTP: los límites de una elección

El análisis evidenció que el factor más relevante para ingresar a un liceo técnico profesional es el socioeconómico. Para algunas familias la EMTP resolvió aspectos materiales de corto plazo, como la exención de pago: “El poder estudiar gratis es uno también de los factores (...) mi familia no tenía los medios económicos para poder pagar la carrera que yo elegí, que yo quería” (Egresada Técnico en Enfermería); o alivió el agobio económico del vestuario escolar: “Había compañeras(os) que en el liceo les regalaban el uniforme, por ejemplo, en el técnico profesional (...) Entonces yo decía tienen otra realidad distinta” (Egresada Técnico en Enfermería).

La mayoría de las participantes reconoce que la situación familiar no permitía otra alternativa y muchas no visualizaban posibilidades de estudios superiores: “tenía que ser uno técnico, porque la verdad es que nunca pensé en estudiar después, porque para mí estudiar era como...” (Egresada Edificación).

Las dificultades económicas marcaron el ingreso a la EMTP en todos los casos analizados, pues además de los aspectos prácticos y materiales, ello garantizaba la adquisición de un título técnico y, por tanto, favorecería una rápida inserción al mundo laboral. La EMHC, en cambio, se reconocía como un proyecto que implicaba estudios superiores lo que, para la mayoría de las egresadas, se veía muy lejano o casi imposible.

El factor socioeconómico como condicionante del ingreso a la EMTP puede no representar mayor novedad, pues se sabe que concentra a la población de menores ingresos (Anaya, 2015; Larrañaga et al., 2013, 2014; Sevilla, 2011; Sevilla et al., 2019) y a quienes han tenido y tendrán desempeños académicos más bajos (Farías y Carrasco, 2012; Larrañaga et al., 2013). Sin embargo, el componente socioeconómico requiere un análisis particular cuando se trata de mujeres, principalmente por la feminización de la pobreza vinculada con la precarización laboral, la segregación horizontal y vertical, y la brecha salarial. Estas y otras asimetrías en el trabajo remunerado son, en parte, favorecidas por la segregación de género en EMTP y se reflejan en la desigualdad de ingresos cuando se insertan laboralmente (Anaya, 2015; Larrañaga et al., 2014). Así, el género operaría como un segundo factor que incide en el ingreso a esta modalidad educacional, aunque si bien en este momento de las trayectorias no aparece tan explícitamente en el discurso, no puede desestimarse como condicionante asociado a la cercanía geográfica entre liceo y hogar, lo que implicaría no cambiarse de ciudad o no transitar grandes distancias. Al respecto, las adolescentes revelan aprehensiones en cuanto a su inserción en un espacio desconocido, urbano, con déficit de apoyo y con sentimientos de aislamiento social: “Qué voy a hacer allá, con quién me voy a juntar, voy a andar sola, era como ese miedo en realidad” (Egresada de Técnico en Enfermería).

La dimensión de género asociada a la distancia y al desplazamiento responde a patrones de movilidad generizados, ampliamente estudiados en distintos países de Latinoamérica (Jirón y Zunino, 2017), que igualmente sugieren una relación entre el ingreso a la EMTP y el género.

Las mujeres señalan que la elección fue apoyada por la familia, aunque se infiere que más bien fue adoptada por los adultos responsables. En este sentido, los resultados muestran limitantes donde el gusto personal — aunque reconocible y legítimo—, no siempre operó como el factor decisorio en esta fase de las trayectorias. Esto último se contrapone con lo planteado por Rodríguez-Martínez et al. (2017), quienes sostienen que entre los 10 y los 12 años un adolescente es capaz, por su madurez cognitiva, de tomar una alternativa vocacional basada en preferencias e intereses personales como único elemento de juicio. En el caso de las participantes esto no pareció ser así, pues a corta edad experimentaron cierta coacción para optar por una enseñanza consistente con sus posibilidades económicas, geográficas y sus restricciones de género, pero no con sus intereses personales.

La variable socioeconómica, el género y la procedencia rural (en algunas estudiantes), son fundamentales para comprender por qué las participantes ingresaron a EMTP. El cruce de estos factores, sumados a una edad temprana, tensiona el concepto de elección, pues se vieron constreñidas por lo que Crenshaw (1995) denominó “interseccionalidad”, para referir a un complejo sistema de estructuras de opresión que operan simultáneamente. Esta imbricación de relaciones de poder (Viveros, 2016) condicionó significativamente esta etapa de sus trayectorias educativas. En opinión de Sevilla et al. (2019) en el ingreso a la modalidad técnico profesional intervienen factores estructurales y subjetivos que configuran y delimitan las trayectorias. Los resultados de este estudio revelan que, al momento de ingresar a EMTP, se aprecia una fuerte incidencia de los primeros.

### **Elección de una especialidad: expectativas sociales versus intereses individuales**

Dadas las eventuales consecuencias sobre la vida laboral de las mujeres, se analizó la elección de la especialidad que, en teoría, tiene lugar durante segundo año de EMTP. En esta fase se evidencia mayor intervención de factores subjetivos relacionados con intereses y gustos personales. No obstante lo anterior, ellas refieren un fuerte condicionamiento de discursos sexistas por parte de la familia y especialmente de docentes. Entre quienes eligieron especialidades tradicionalmente femeninas, la selección no representó una tensión porque respondió a las expectativas:

Y los profes me decían que tenía como instinto de mamá (...). Tenía buena relación con la profesora, y me decía: “no, mi niña, ayúdeme acá” y a mí me interesó bastante lo que se hacía, el aporte que podía hacer yo, así que me quedé (Egresada Técnico en Enfermería).

Una mayor tensión representó la elección para estudiantes que optaron por áreas masculinizadas. En estos casos se impone el gusto por la especialidad, la atracción por la vestimenta, las herramientas, y las tareas:

A mí me gustó mucho mi carrera, por el tema de que, pucha, mi papá trabaja mucho con herramientas eléctricas, sierras circulares, escaladora y todo, y acá en el liceo igual nos hacían trabajar mucho con máquinas eléctricas, y eso era lo que más me llamaba la atención, andar con overol, las botas de seguridad y todo eso (Egresada Técnico en Procesamiento de Madera).

El discurso de las estudiantes que optaron por especialidades masculinizadas suele referir a la influencia paterna en la configuración de los intereses propios: “Yo amo soldar, mi papá es soldador” (Egresada Técnico Automotriz). En estos casos, ellas expresan afición hacia el trabajo que desde pequeñas vieron que realizaba el padre, rememoran su participación en dichas tareas, y reconocen que compartir actividades con ellos significó momentos de cercanía afectiva que, en alguna medida, marcaron sus inclinaciones futuras:

Mi papá tenía un auto desde que yo tenía más o menos 11 años (...) y yo le ayudaba a repararlo, esa es la cuestión. Creo que también tiene que ver con un tema romántico del hecho de las pocas cosas que hicimos con mi papá (Egresada Mecánica).

A diferencia del ingreso a la EMTP, en este punto de la trayectoria la elección por motivos personales puede tener lugar, aun contradiciendo los roles de género tradicionales. En algunos casos las mujeres evidencian mayor fortaleza para afianzarse en sus intereses personales y desafiar los estereotipos sexistas de adultos significativos del ámbito familiar.

De igual modo, la mayor parte de las estudiantes que ingresó a especialidades contrapuestas a las expectativas sociales, debió lidiar con la oposición de docentes: “Había algunos [profesores] que me decían que eso no era trabajo para niñas o para señoritas, que era muy pesado, era muy cansador” (Egresada Técnico en Mecánica Industrial), o también:

Siempre les pareció mal [a los profesores] (...) [Decían] que debería estudiar administración de empresas o telecomunicaciones, pero no mecánica. “¿Cómo te vas a meter a mecánica?!”. Fue complicado porque igual te hacen pensar, tanto que te lo dicen. Mi profesor jefe me decía que me cambiara de especialidad (...), que no me fuera a Mecánica, porque me iba a ir mal: “¿cómo una mujer...!?, ¡tú!, no se te va a dar eso” (Egresada Técnico en Mecánica Automotriz).

El análisis muestra que las mujeres decidieron a partir de intereses personales, con independencia del discurso sexista de sus docentes. Esto último es coherente con el estudio de Sevilla et al. (2019) quienes analizaron la experiencia de mujeres en especialidades industriales de EMTP en Chile, y concluyeron que en las elecciones coexisten el gusto, el reconocimiento y el valor que las mujeres asignan a la especialidad; por tanto, la vocación operaría como un mecanismo de resistencia frente al determinismo de género.

En general, no se aprecian acciones formales del profesorado para facilitar la equidad entre hombres y mujeres al elegir una especialidad; más aún, se naturaliza la elección a partir de representaciones sexistas que reproducen el orden patriarcal. No obstante, en este momento de la trayectoria, las jóvenes parecían tener la capacidad personal para oponerse a una elección motivada por la presión de las expectativas sociales de género.

Los resultados parecen alentadores respecto de las posibilidades de resistencia que despliegan algunas estudiantes para enfrentar la presión social y seguir sus preferencias. Aun cuando las y los docentes asocian a las mujeres con tenacidad, orden, responsabilidad y cuidado de otros, y a los hombres con la capacidad de elegir una carrera según sus intereses (Baeza y Lamadrid, 2018; Fernández y Hauri, 2016), las participantes hicieron elecciones que tensionaron tales creencias. Este hallazgo se debe mirar con cautela, porque aunque las mujeres están ingresando a especialidades masculinizadas, los datos de matrícula reflejan una inserción baja y muy lenta.

En síntesis, en esta etapa de las trayectorias cobran importancia los factores subjetivos, pues el gusto y el interés personal operan tanto para cumplir las expectativas sociales impuestas por creencias y estereotipos de género, como para desafiarlas y resistirlas.

## El egreso de la EMTP: benevolencia y hostilidad en el mundo laboral

En el egreso de la EMTP se analizó el ejercicio de las prácticas laborales y las decisiones adoptadas una vez concluida la secundaria.

**Acercamientos al mundo del trabajo: experiencias de práctica laboral.** La práctica laboral constituye la primera aproximación formal al mundo del trabajo en la especialidad cursada. Los dos principales factores que influyeron en esta etapa fueron la maternidad y las prácticas sexistas.

La maternidad dificultó o retrasó el término de la EMTP, pero en general, no obstaculizó la conclusión de estudios, pues la mayoría de las participantes refiere haber contado con redes familiares y con facilidades en las instituciones educativas. El siguiente testimonio refleja que obtener un título técnico profesional se valoró como un logro y como una herramienta para salir adelante entre quienes vivieron la maternidad:

porque me costó mucho, como fui mamá y me tocaba viajar y mi hijo tenía cuatro meses cuando yo estaba terminando mi cuarto [año medio], yo creo que mi mayor logro fue eso, el titularme (Egresada Técnico en Procesamiento de Madera).

Respecto del segundo factor, durante la incorporación a espacios de práctica laboral de sectores masculinizados, el sexismo se exacerbó. En efecto, pese a que las egresadas priorizaron sus intereses personales por sobre las expectativas sociales, en los espacios laborales experimentaron discriminación expresada en asignación de tareas diferenciadas por sexo en los talleres mecánicos: “yo y dos compañeros más, y ahí... claro, súper bien, nos mandaron a hacer cosas distintas, a mí no (...). A mí me dejaron barriendo” (Egresada Mecánica Industrial). Similar situación ocurrió en obras de construcción: “después el jefe me comenzó a retirar de eso, me puso como a leer planos, a cubicar, a hacer cotizaciones. Una pega más limpia y a mis compañeros los tenían con la picota” (Egresada Edificación).

Así, la práctica laboral profundiza la contradicción discursiva experimentada en las aulas, en torno a que es positivo que las mujeres estén en espacios tradicionalmente masculinos, que son capaces de desenvolverse en ellos, pero en roles diferenciados:

[el jefe dijo]:“ustedes [las mujeres] nos ayudarán a mantener limpio”; no nos mandaba a limpiar, pero sí tenía la impresión de que con nosotras ahí se mantendría más limpio, porque como nosotros íbamos a llegar a ordenar (Egresada Mecánica Automotriz).

Estas experiencias fueron recurrentes y remiten a una retórica acerca de la equidad de género que coexiste con microprácticas que reproducen estereotipos (Sevilla et al., 2019). Así, el sexismo experimentado por las mujeres se manifestó en un amplio espectro, desde expresiones benevolentes que las restringió a roles tradicionales con connotaciones positivas y a la vez subordinantes (Cárdenas et al., 2010; Glick & Fiske, 1996), hasta una franca violencia, pasando por posiciones de subordinación intermedia.

Cuando optaron por ámbitos masculinizados se enfrentaron también a la dificultad de ser aceptadas por ser mujeres:

Fue complicado encontrar práctica, porque la idea era hacerla en un taller donde pudiera meterme en el motor y... los talleres donde se practicaba así la mecánica no aceptaban mujeres y había unos fuera de Temuco y por temas de dinero no era mi opción y claro, de los que estaban acá en Temuco solo tres aceptaban mujeres y, al final, tuvimos que elegir prácticas donde aceptaban mujeres (Egresada Técnico en Mecánica Automotriz).

Aunque sin duda, los mayores obstáculos fueron el acoso laboral y sexual:

Después, me echaron porque yo no quise salir con el jefe, por eso me echaron. Lo dejé pasar varias veces, sin nada porque no era más que un “pero oye, vamos a tomar algo, oye, pero cuándo vas a tener tiempo”, (...), hasta que un día me habló como de un motel, ahí yo perdí toda mi calma, mis estribos y lo mandé a la cresta, literal y en forma muy agresiva frente a todos los trabajadores, y supongo yo que no le quedaba otra tampoco que echarme. Fue horrible porque yo necesitaba mucho la plata. Es horrible ser mujer en el rubro que tiene que ver con el fierro, yo creo que si no hubiera tenido un apoyo acérrimo de mi mamá detrás diciéndome que no tenía que pasar por esas cosas (...) no hubiese podido. Me trataron horrible (Egresada Técnico en Mecánica Automotriz).

Los primeros meses fueron súper buenos, lo que pasa es que la mayoría de los trabajadores de ahí son hombres y a mí me tocó hacer control de calidad. Después me cambié a armado de los materiales de mueble y ahí estaba todo súper bien hasta que me encontré con un caballero que era súper

propasado, me decía cosas, me molestaba, en un momento me empezó a grabar, me sacaba fotos hasta que un momento yo salí del baño y él estaba afuera, yo estaba sola y él no me quería dejar pasar (Egresada Técnico en Procesamiento de Madera).

En el escenario de prácticas ellas vivieron experiencias sexistas, discriminatorias y violentas, cuyos efectos fueron la reificación de los roles de género tradicionales y la sanción de la transgresión, en los casos más graves por medio del acoso sexual. Sobre este punto, las participantes no refrieron apoyo de los establecimientos educacionales, así como tampoco visualizaron estrategias deliberadas que minimicen el efecto de estas experiencias en sus trayectorias educativas.

**Continuidad de estudios versus ingreso al mundo del trabajo.** Una vez que las estudiantes concluyeron su formación en EMTP, siguieron diversos caminos que, en buena parte, estuvieron limitados por condiciones económicas y por factores de género.

Tabla 2. Egresadas de especialidades altamente feminizadas

Egresadas de especialidades altamente feminizadas				
Participante	Especialidad de egreso	Estudios Superiores	Trabajo	Hijos/as
1	Técnico en Enfermería	Psicología Universidad	No	No
2	Técnico en Enfermería	No (matriculada, pero no ha podido ingresar	Hogar de ancianas/os (esporádico)	Sí
3	Servicios de alimentación	Peluquería profesional	Peluquería	No
4	Técnico en Enfermería	Nutrición (retirada)	No	No
5	Técnico en Enfermería	Terapia Ocupacional Universidad	No	No
6	Técnico en Enfermería	Topografía Universidad (Nivel Técnico)	No	No

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 2 muestra que de las seis mujeres que egresaron de carreras feminizadas (Técnico en Enfermería y Alimentación), tres iniciaron estudios universitarios relativamente vinculados con su especialidad, pero una de ellas congeló la carrera. Otras dos se incorporaron al mundo laboral, una de manera esporádica en su especialidad y otra en un área distinta, también feminizada (peluquería). Hay un caso paradigmático de una joven que transitó de una especialidad tradicionalmente femenina (Técnico en Enfermería) a estudios de nivel superior en un área masculinizada (Topografía).

Tabla 3. Egresadas de especialidades altamente masculinizadas

Egresadas de especialidades altamente masculinizadas				
Participante	Especialidad de egreso	Estudios Superiores	Trabajo	Hijos/as
1	Edificación	Contadora General y auditoría (en curso)	No	No
2	Mecánica Industrial	Ingeniería Mecánica (congelada)	Tornería	Sí
3	Mecánica Automotriz	Ingeniería Mecánica (congelada)	Taller mecánico	Sí
4	Mecánica Industrial	Ingeniería Mecánica (en curso)	Taller mecánico	No
5	Procesamiento de Madera	Técnico en Educación de Párvulos (concluida)	Esporádico, local de comida	No
6	Procesamiento de Madera	No	Supermercado	Sí

Fuente: Elaboración propia.

Según la Tabla 3, las tres egresadas de Mecánica (Automotriz e Industrial) ingresaron a carreras de la misma área en institutos profesionales; sin embargo, solo una logró compatibilizar trabajo y estudios, mientras dos debieron abandonar. Las tres se han mantenido en el campo laboral, desempeñando oficios tradicionalmente masculinos. Las otras tres egresadas (Técnico en Procesamiento de Madera y Edificación) decidieron cambiar a áreas feminizadas en educación superior o en el mercado laboral.

De las 12 egresadas, cerca de la mitad ingresó a una institución de educación superior y se ha mantenido. En estos casos ellas reportaron un importante nivel de apoyo familiar y aun cuando no es recurrente, algunas refieren un incentivo temprano para cursar educación superior: “Entré a la universidad porque es algo que me inculcaron desde chica, que después del liceo no se terminaba de estudiar, después venía la universidad” (Egresada Técnico en Enfermería).

Parte importante de las egresadas —condicionadas por factores socioeconómicos—, transitó directamente al mundo laboral, o bien, se matricularon en una institución de educación superior, pero debieron congelar por la necesidad de generar ingresos: “Quería seguir estudiando otra carrera, pero al final igual tenía que trabajar, no me iba a dar el tiempo (...) yo tuve que buscarme dos trabajos” (Egresada Técnico en Procesamiento de Madera).

Otro factor que llevó a las jóvenes a renunciar a un proyecto de educación superior para insertarse en el trabajo remunerado fue la maternidad que, cruzada con el factor socioeconómico, obstaculizó sus proyecciones educacionales:

Yo estaba en el tercer año y cuando me iba a poner a estudiar con todo quedé embarazada... y el siguiente año congelé. Tenía fecha de parto para mayo y era una fecha igual complicada en lo universitario y me dije que haría una cosa bien, en vez de estar haciendo todas más o menos (...) cuando quise volver a estudiar tuve un tema con el crédito y ya no lo cubría (Egresada Técnico en Mecánica Automotriz).

En este momento de la trayectoria, el factor socioeconómico y la maternidad operaron como condicionantes para decidir por un proyecto educacional, o bien, uno laboral. En general, se identifican dos factores que favorecen que los estudiantes con fuertes restricciones económicas se mantengan cursando estudios superiores. El primero es la gratuidad y el segundo es el que sean mujeres sin hijos. Así, los resultados sugieren que la maternidad en condiciones de vulnerabilidad socioeconómica vuelve más difícil, si no imposible, la continuidad de una trayectoria educacional.

**Resistencia a los roles tradicionales de género: la despatriarcalización del oficio.** Los testimonios evidencian cierta naturalización de la división sexual del trabajo y de generización de la subjetividad en el marco de la cultura patriarcal. En tal sentido, las jóvenes fueron tensionadas por el mundo laboral que las demanda de forma contradictoria (Walkerdine, Lucey & Melody, 2001), pues los espacios público y privado tienen marca de género (Páramo y Burbano, 2011). Esta tensión disminuye en espacios feminizados, donde las mujeres valoran las habilidades asignadas al género, más que la formación académica recibida:

Los conocimientos en el área de aseo y confort es cuidado del paciente, limpiar y esas cosas, pero lo poco y nada que yo hice en mis dos semanas [de práctica] las personas me lo agradecieron mucho. Fue muy lindo para mí porque sinceramente conversé con personas que estaban muriendo, pero a las que les pude regalar una sonrisa, un abrazo, pero esas cosas me llenaron. Me sirvieron mucho más las habilidades sociales que el área académica (Egresada Técnico en Enfermería).

La elección vocacional de quienes eligieron áreas masculinizadas revela una ruptura con la matriz genérica que asigna espacios laborales diferenciados a hombres y mujeres, pues la naturalización de la relación jerárquica sigue presente. En general, las mujeres que logran mantenerse en especialidades masculinizadas estudiando, trabajando o ambas, refieren que ser motivo de orgullo para sus familias y para sí mismas las anima a permanecer en un ambiente hostil. En otros casos, encuentran alguna figura masculina que ayuda a minimizar la violencia:

Gracias a él [jefe de sección] me empezaron a respetar, me dejaron tranquila, porque él me defendía. No era que yo no me defendiera, sino que no me tomaban en cuenta, aunque yo dijera algo. Pero él era el más viejo de ahí y le tenían mucho respeto, mucho, le tienen (Egresada Técnico en Mecánica Automotriz).

Las egresadas plantean que mantenerse en espacios históricamente ocupados por hombres requiere instaurar lógicas distintas y prácticas de resistencia frente al control biopolítico del género como, por ejemplo, las alianzas fraternas entre mujeres o sororidad:

Una señora le habló a la jefa de hace tiempo (...) su papá era mecánico y le dejó el taller mecánico a ella como herencia y la señora nos lo quiso arrendar, el precio no se acerca a lo que costaría un taller, entonces por ahí llegó la ayuda. Ella dijo “si van a hacer un taller, que sea uno bueno, que sea importante para las mujeres” (Egresada Técnico en Mecánica Automotriz).

Para algunas participantes la práctica laboral significó una experiencia traumática que las llevó a decidir no volver a trabajar con hombres. Esa opción derivó en dos caminos: uno fue transitar hacia un área feminizada, y otro —menos común— fue generar mecanismos para despatriarcalizar el oficio. En este último sentido, destaca la experiencia de un taller mecánico de mujeres que se han propuesto desarrollar el oficio alejadas de la violencia y de la dominación masculina:

Como que todas nos llevamos bien, es divertido porque es un grupo de mujeres, ahora la jefa es como la mamá, nosotras somos las hermanitas. El otro día la jefa hablaba sobre el “conchito”, ya que se tituló la más chica de nosotras (Egresada Técnico en Mecánica Automotriz).

La permanencia de mujeres en espacios masculinizados es compleja, porque la discriminación y la violencia operan como una fuerza centrífuga que, en muchos casos, las termina expulsando hacia áreas tradicionales. En otros casos, se mantienen apoyadas por figuras masculinas protectoras y, en otros, generan mecanismos colaborativos entre mujeres para despatriarcalizar el oficio.

## Conclusiones

En las trayectorias educativas de las mujeres se identifican factores estructurales y subjetivos que cobran relevancia diferenciada en el itinerario educativo. En el ingreso a la EMTP predomina una decisión familiar motivada por aspectos socioeconómicos y por patrones de movilidad generizados que contraen el espacio de decisión. En la elección de la especialidad se expresa la subjetividad de las mujeres, pues se mueven por intereses y gustos personales. En esta fase, se aprecia una influencia importante del profesorado, por la transmisión de estereotipos de género y de prácticas sexistas que tensionan la decisión. La mayor complejidad la experimentaron las que optaron por áreas masculinizadas quienes, desafiando los mandatos de género, hicieron prevalecer sus preferencias vocacionales, apoyadas en recursos personales, familiares y en figuras paternas que abrieron espacios menos tradicionales desde la infancia. En la etapa de egreso, las mujeres que decantaron hacia áreas dominadas por hombres enfrentaron prácticas sexistas, que abarcaron desde trato benevolente hasta acoso sexual; de hecho, en los casos de sexismo más severo, abandonaron su proyecto educativo para transitar a uno tradicionalmente femenino. En esta fase de las trayectorias la variable socioeconómica vuelve a impactar, pues condiciona la decisión de continuar estudios superiores, ingresar directamente al mundo laboral o compatibilizar ambas. En términos generales, las mujeres que continúan estudios superiores deben compatibilizarlos con el trabajo: en algunos casos logran hacerlo y en otros deben abandonar los estudios para insertarse plenamente en el mundo del trabajo. Entre los factores que dificultan la continuidad de estudios superiores destacan la maternidad, la carencia de redes de apoyo y la precariedad económica.

Se concluye que las variables de clase, género y procedencia geográfica generan complejas intersecciones que condicionan de manera diferenciada las trayectorias de las mujeres. Además, dichas estructuras se complejizan aún más con prácticas sexistas que mantienen la segregación de género en EMTP y limitan las proyecciones de las mujeres.

Pese a que algunas mujeres revierten los mandatos tradicionales de género y eligen especialidades masculinizadas, las experiencias de discriminación y violencia material o simbólica experimentada en las aulas, en las prácticas laborales y en el mundo del trabajo remunerado, operan como factores que generan desafección por continuar en esos espacios. Modificar estas situaciones implicaría acciones sistemáticas en varios niveles. En primer lugar, en los establecimientos de EMTP para que la apertura de espacios masculinizados supere la retórica de la igualdad de oportunidades (Sevilla et al., 2019) y se concrete en prácticas que erradiquen el sexismo. Además, conviene incentivar la inserción de mujeres en dichos espacios, tanto en el cuerpo docente como en estudiantes para promover alianzas femeninas que despatriarcalicen los oficios y favorezcan la mantención de mujeres en proyectos no tradicionales.

En segundo término, también es indispensable que los liceos desarrollen acciones sistemáticas en espacios de práctica laboral para erradicar el sexismo. Se requiere que resguarden las funciones asignadas a las mujeres y que desplieguen mecanismos de supervisión y protocolos de actuación frente al acoso sexual y a otras manifestaciones de violencia de género. Lo anterior representa un imperativo ético, pues la elección de una especialidad masculinizada podría constituir un factor de riesgo para las estudiantes, con potenciales efectos negativos en sus trayectorias.

Los resultados esbozan también desafíos en otros niveles. El primero está relacionado con la necesidad de profundizar la investigación acerca de la socialización de género en educación básica. La investigación de segregación ocupacional por género se ha centrado principalmente en estudiantes universitarios o próximos a

elegir una carrera profesional (Cupani y Pérez, 2006; Monzón et al., 2013; Navarro y Casero, 2012; Pardini, 2016; Rodríguez-Martínez et al., 2017; Sánchez, 2014). Más que disponer de datos concluyentes en cuanto a la elección a edades tempranas, se plantean interrogantes acerca de cómo las características psicosociales del periodo adolescente podrían hacer vulnerable al estudiante frente a la socialización de género y a las desventajas socioeconómicas (Navarro y Casero, 2012; Rodríguez et al., 2006; Santos y Porto, 2002). Los estudios referidos a trayectorias educativas son relevantes, pues reconstruyen las historias de elección vocacional en relación con las características psicológicas y el contexto sociocultural.

Otro desafío se relaciona con la necesidad de que los establecimientos educativos adopten medidas con las y los estudiantes, desde edades tempranas, que garanticen una elección vocacional menos regida por estereotipos tradicionales de género. Rial y Mariño (2011) y Pardini (2016) sugieren replantear la orientación vocacional e incorporar la influencia de la socialización de género en la toma de decisiones. Al respecto, la Ley General de Educación Chilena N° 20.370 (2009) establece que durante la formación obligatoria se debe garantizar una orientación vocacional fundamentada en principios de equidad y diversidad. Así mismo, la ley que crea el Nuevo Sistema Nacional de Educación Pública, establece que la educación debe formar niños, niñas y jóvenes como sujetos de derecho (Mineduc, 2017), lo que exige estrategias para erradicar las influencias segregadoras de estereotipos de género, nivel socioeconómico y procedencia geográfica.

Finalmente, nuevas investigaciones podrían superar las limitaciones del presente estudio que se focalizó en egresadas de EMTP, pero dejó fuera de su alcance la recolección de experiencias de mujeres que estén próximas a ingresar o que la estén cursando. Lo anterior permitiría explorar los procesos aquí estudiados en el momento en que tienen lugar. De igual modo, es necesario que futuras investigaciones profundicen la relación entre procedencia geográfica y trayectorias educativas, debido a que los resultados sugieren que por motivos de género, las mujeres procedentes de sectores rurales podrían preferir opciones educativas que no impliquen un cambio de ciudad ni transitar grandes distancias entre su hogar y el establecimiento educativo.

Es posible que la visibilidad que han ganado los asuntos de género en la política chilena haya permitido que las participantes identifiquen en mayor medida el papel del género como una limitante en su trayectoria y no así el que pudieran jugar otros factores como la procedencia geográfica.

---

El artículo original fue recibido el 31 de diciembre de 2019

El artículo revisado fue recibido el 31 de enero de 2020

El artículo fue aceptado el 17 de marzo de 2020

## Referencias

---

- Acker, J. (2006). Inequality regimes gender, class, and race in organizations. *Gender & Society*, 20(4), 441-464. <https://doi.org/10.1177/0891243206289499>
- Acker, S. (2000). Género y educación. *Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.
- Agencia de Calidad de la Educación, ACE. (2016). Panorama de la educación media técnico profesional en Chile. Recuperado de [http://archivos.agenciaeducacion.cl/Panorama\\_Ed\\_TP\\_en\\_Chile.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/Panorama_Ed_TP_en_Chile.pdf)
- Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V., Moulia, L., De Marco, M., Baylac, S., Lavatelli, L., y Czerniuk, R. (2013). Trayectorias y anticipaciones de futuro de jóvenes adultos socialmente vulnerables. *Anuario de Investigaciones*, 20, 115-124.

- Anaya, M. (2015). Introducción. En Educación 2020 (Ed.), *Educación técnica y género. Propuestas para construir trayectorias educativas y laborales no sexistas* (pp. 11-20). Santiago de Chile: Educación 2020. Recuperado de <http://www.mejoralatecnica.cl/participa/wp-content/uploads/2015/11/EducacionTPyGenero.pdf>
- Anker, R. (1997). La segregación profesional entre hombres y mujeres. Repaso de las teorías. *Revista Internacional del Trabajo*, 116(3), 343-370. Recuperado de [http://www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer/servaem/media/f01\\_r2\\_SegregacionProfesional\\_ANKER.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer/servaem/media/f01_r2_SegregacionProfesional_ANKER.pdf)
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Arias, E., Farías, M., González-Velosa, C., Huneeus, C., y Rucci, G. (2015). Educación técnico profesional en Chile. Recuperado de [https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/6881/Educacion\\_tecnico\\_profesional\\_Chile.PDF?sequence=1&isAllowed=y](https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/6881/Educacion_tecnico_profesional_Chile.PDF?sequence=1&isAllowed=y)
- Baeza, A. y Lamadrid, S. (2018). Trayectorias educativas según género. Lo invisible para la política educativa chilena. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 471-490. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.298061>
- Ballarín, P. (2006). La educación propia del sexo. En C. Rodríguez (Comp.), *Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo* (pp. 37-58). Madrid: Akal.
- Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Bloj, C. (2017). *Trayectorias de mujeres. Educación técnico profesional y trabajo en la Argentina*. Serie Asuntos de Género. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Cepal. Recuperado de [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41230/S1700218\\_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41230/S1700218_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1998). *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. México, D.F.: Fontamara.
- Cárdenas, M., Lay, S.-L., González, C., y Calderón, C. (2010). Inventario de sexismo ambivalente: adaptación validación y relación con variables psicosociales. *Revista Salud & Sociedad*, 1(2), 125-135. <https://doi.org/10.22199/s07187475.2010.0002.00006>
- Crenshaw, K. (1995): Mapping the margins: Intersectionality, identity politics and violence against women of color. En K. Crenshaw, N. Cotanda, C. Peller, & K. Thomas (Eds.), *Critical race theory. The key writings that formed the movement* (pp. 357-383). New York: The New Press.
- Cupani, M. y Pérez, E. (2006). Metas de elección de carrera: contribución de los intereses vocacionales, la autoeficacia y los rasgos de personalidad. *Interdisciplinaria, Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 23(1), 81-100.
- Díaz, A. (2003). Educación y género. *Colección Pedagógica Universitaria*, 40, 1-8. Recuperado de <https://biblat.unam.mx/hevila/Coleccionpedagogicauniversitaria/2003/no40/4.pdf>
- Farías, M. & Sevilla, M. (2015). Effectiveness of vocational high schools in students' access to and persistence in postsecondary vocational education. *Research and Higher Education*, 56(7), 693-718. <https://doi.org/10.1007/s11162-015-9370-2>
- Farías, M. y Carrasco, R. (2012). Diferencias en resultados académicos entre educación técnico profesional y humanista científica en Chile. *Calidad en la Educación*, 36, 87-121. <https://doi.org/10.4067/s0718-45652012000100003>
- Fernández, M. y Hauri, S. (2016). Resultados de aprendizaje en La Araucanía. La brecha de género en el Simce y el androcentrismo en el discurso de docentes de lenguaje y matemática. *Calidad en la Educación*. 45, 54-89. Recuperado de <https://doi.org/10.4067/s0718-45652016000200003>
- Glick, P. & Fiske, S. (1996). The ambivalent sexism inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 491-512. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.70.3.491>
- Jirón, P. y Zunino, D. (2017). Dossier. Movilidad urbana y género: experiencias latinoamericanas. *Transporte y Territorio*, 16, 1-8. Recuperado de: <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/144582/Movilidad-urbana-y-genero-experiencias-latinoamericanas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lahire, B. (2004). *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Larrañaga, O., Cabezas, G., y Dussillant, F. (2013). *Informe completo de la educación técnico profesional*. Recuperado de [http://www.cl.undp.org/content/dam/chile/docs/pobreza/undp\\_cl\\_pobreza\\_informe\\_completo\\_ETP.pdf](http://www.cl.undp.org/content/dam/chile/docs/pobreza/undp_cl_pobreza_informe_completo_ETP.pdf)
- Larrañaga, O., Cabezas, G., y Dussillant, F. (2014). Trayectorias educacionales e inserción laboral en la enseñanza media técnico profesional. *Estudios Públicos*, 134, 7-58. Recuperado de [https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160304/asocfile/20160304100655/rev134\\_OLarranaga-GCabezas-FDussillant.pdf](https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160304/asocfile/20160304100655/rev134_OLarranaga-GCabezas-FDussillant.pdf)

- León, F. y Mora, E. (2010). Género y vocación científica. Un estudio de caso basado en mecanismos. *Revista Internacional de Sociología*, 68(2), 399-428. <https://doi.org/10.3989/ris.2008.06.19>
- Ley N° 20.370 Establece la Ley General de Educación. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile, 18 de agosto de 2009.
- Lozano, S. y Repeto, E. (2007). Las dificultades en el proceso de decisión vocacional en relación con: el género, el curso académico y los intereses profesionales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 18(1), 5-16. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.18.num.1.2007.11293>
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, 9, 73-101. <https://doi.org/10.25058/20112742.340>
- Maceira, L. (2006). Más allá de la coeducación: pedagogía feminista. *Coeducación*, 36, 27-36. Recuperado de [https://www.academia.edu/3348187/M%C3%A1s\\_all%C3%A1\\_de\\_la\\_coeducaci%C3%B3n\\_pedagog%C3%ADa\\_feminista](https://www.academia.edu/3348187/M%C3%A1s_all%C3%A1_de_la_coeducaci%C3%B3n_pedagog%C3%ADa_feminista)
- Martínez, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), 129-151. <https://doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>
- Millenaar, V. y Jacinto, C. (2015). *Desigualdad social y género en las trayectorias laborales de jóvenes de sectores populares. El lugar de los dispositivos de inserción*. Recuperado de <http://www.unsam.edu.ar/observatorio-jovenes/articulos/articulo4.pdf>
- Ministerio de Desarrollo Social. (2016). *CASEN 2015. Situación de la pobreza en Chile*. Recuperado de [http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/docs/CASEN\\_2015\\_Situacion\\_Pobreza.pdf](http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/docs/CASEN_2015_Situacion_Pobreza.pdf)
- Ministerio de Educación de Chile, Mineduc. (2013). *Bases curriculares. Formación diferenciada técnico-profesional. Especialidades y perfiles de egreso*. Recuperado de <http://www.tecnico-profesional.mineduc.cl/wp-content/uploads/2016/03/Bases-formacion-Descripci%C3%B3n-de-las-Especialidades.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile, Mineduc. (2017). *Un nuevo sistema nacional de educación pública*. Recuperado de <https://educacionpublica.mineduc.cl/proyecto-de-ley/>
- Monzón, L., Alfonso, I., y García, N. (2013). La mujer en la Ingeniería Agrícola: visión de estudiantes de 12 grados en San José de las Lajas. *Revista Ciencias Técnicas Agropecuarias*, 22(3), 49-53. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2071-00542013000300009&lng=pt&nrm=iso](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2071-00542013000300009&lng=pt&nrm=iso)
- Montes, N. y Sendón, M. (2016). Trayectorias educativas de estudiantes de nivel medio. Argentina a comienzos del siglo XXI. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 381-402. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1405-66662006000200381&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1405-66662006000200381&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- Navarro, C. y Casero, A. (2012). Análisis de las diferencias de género en la elección de estudios universitarios. *Estudios sobre Educación*, 22, 115-132. Recuperado de <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/download/2075/1940>
- Páramo, P. y Burbano, A. (2011). Género y espacialidad: análisis de factores que condicionan la equidad en el espacio público urbano. *Universitas Psychologica*, 10(1), 61-70. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v10n1/v10n1a06.pdf>
- Pardini, S. (2016). El sexismo en la orientación vocacional. Un estudio de caso con estudiantes universitarios. *Universidad de La Habana*, 281, 110-116. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0253-92762016000100010](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0253-92762016000100010)
- Quattrocchi, P., Flores, C., Casullo, G., Moulia, L., De Marco, M., Shaferstein, C., Pereda, Y., & Siniuk, D. (2017). Motivación y género en la elección de carrera. *Revista de Educación y Desarrollo*, 41, 27-35. Recuperado de [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/antiores/41/41\\_Casullo.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiores/41/41_Casullo.pdf)
- Rial, A. y Mariño, R. (2011). La elección académico-vocacional de mujeres que cursan o han cursado ciclos formativos de ramas industriales en F.P: el caso de Galicia. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(2), 165-184. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.22.num.2.2011.66>
- Rico, M. y Trucco, D. (2014). *Adolescentes: derecho a la educación y al bienestar futuro*. Recuperado de [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/35950/S2014097\\_es.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/35950/S2014097_es.pdf?sequence=4&isAllowed=y)
- Ricoy, M. y Sánchez-Martínez, C. (2016). Preferencias académicas y laborales en la adolescencia: una perspectiva de género. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 299-313. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052016000200017>
- Rodríguez Menéndez, M., Torío, S., y Fernández, C. (2006). El impacto del género en las elecciones académicas de los estudiantes asturianos que finalizan la ESO. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17(2), 239-260. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.17.num.2.2006.11351>

- Rodríguez-Martínez, M., Sánchez-Rivas, E., y Labajos-Manzanares, M. (2017). Vocación ocupacional y género en estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 345-356. <http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.1512130102015>
- Ruiz-Gutiérrez, J. y Santana-Vega, L. (2018). Elección de carrera y género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 19, 7 -20. <https://doi.org/10.17561/reid.v0i19.3470>
- Scientific Software Development GbmH (2014). ATLAS.ti version 7.5.7. [software de computación]. Recuperado de <https://atlasti.com/>
- Salmela-Aro, K. & Tynkkynen, L. (2012). Gendered pathways in school burnout among adolescents. *Journal of Adolescence*, 35(4), 929-939. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.01.001>
- Sánchez, L. (2014). *Indicadores de género. Aplicación al estudio de la feminización en la universidad española* (trabajo fin de máster, Universidad de Granada, Granada, España). Recuperado de <http://masteres.ugr.es/moea/pages/curso201314/tfm1314/memoriasterlidiasanchezbueno/>
- Santos, M. y Porto, A. (2002). Género, valores y orientación vocacional en un contexto universitario para la salud, reto de nuestro tiempo. *Educación XXI*, 5(1), 19-34. <https://doi.org/10.5944/educxx1.5.1.374>
- Semidober, I. (2002). Identidad femenina y rol ocupacional. *Orientación y Sociedad*, 3, 1-15. Recuperado de <https://revistas.unlp.edu.ar/OrientacionYSociedad/article/download/8221/7440/>
- Sepúlveda, L. (2017). *La educación técnico profesional en América Latina. Retos y oportunidades para la igualdad de género*. Recuperado de [http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41046/1/S1700161\\_es.pdf](http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41046/1/S1700161_es.pdf)
- Sevilla, M. (2011). *Educación técnica-profesional en Chile. Antecedentes y claves de diagnóstico*. Recuperado de: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201204241130130.DiagnOsticoEducaciOnTPCentrodeEstudiosMINEDUC.pdf>
- Sevilla, M. (2015). *Trayectorias educativas en el contexto de la ETP. Educación técnica y género. Propuestas para construir trayectorias educativas y laborales no sexistas*. Recuperado de <https://www.cepal.org/sites/default/files/news/files/t2020-mpsevilla.pdf>
- Sevilla, M., Farías, M., y Weintraub, M. (2014). Articulación de la educación técnico profesional: una contribución para su comprensión y consideración desde la política pública. *Calidad en la Educación*, 41, 83-117. <https://doi.org/10.4067/s0718-45652014000200004>
- Sevilla, M., Sepúlveda, L., y Valdebenito, M. (2019). Producción de diferencias de género en la educación media técnico profesional. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(1), 1-17. <https://doi.org/10.7764/pel.56.1.2019.4>
- Subirats, M. (2001). ¿Qué es educar? De la necesidad de reproducción a la necesidad de cambio. En A. Tomé y F. Xavier Rambla (Eds.), *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela* (pp. 15-28). Madrid: Síntesis.
- Torres, J. (2005). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Viveros, M. (2016). *La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación*. *Debate feminista*, 52, 1-17. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0188947816300603>
- Walkerdine, V., Lucey, H., & Melody, J. (2001). *Growing up girl: Psycho-social explorations of gender and class*. London: Palgrave Macmillan.