

Segmentación entre educación técnica y académica en escuelas secundarias integradas

MARÍA-PAOLA SEVILLA* | LEANDRO SEPÚLVEDA**

El modelo de escuelas secundarias integradas o polivalentes es una opción de organización escolar presente en los sistemas educativos de América Latina que congrega en un mismo entorno institucional la oferta tradicional de tipo académica y la educación técnica profesional. A partir de material cualitativo, este artículo analiza la experiencia de cuatro establecimientos polivalentes en Santiago de Chile, e identifica las estrategias institucionales de organización y distribución de los estudiantes entre ambas alternativas formativas. Si bien los hallazgos sugieren que el modelo polivalente no logra modificar sustancialmente la segmentación existente en el sistema en su conjunto, es posible rescatar estrategias para resolver esta dualidad, principalmente aquellas destinadas a favorecer un mayor equilibrio en la valoración de la oferta académica y técnico profesional, que pueden resultar de gran relevancia para propiciar sistemas educativos más integrados y que reconozcan y canalicen los diferentes intereses y aspiraciones de los estudiantes.

The model of integrated or polyvalent secondary schools is an option in school organization found in educational systems in Latin America, which combines in a common institutional setting traditional academic offerings and vocational training. Using qualitative material, this article analyzes the experience of four polyvalent establishments in Santiago de Chile, and identifies institutional strategies for organization and distribution of students between the two developmental alternatives. Although the findings suggest that the polyvalent model fails to substantially alter the existing segmentation in the system as a whole, it is possible to employ strategies to overcome the duality, mainly those which seek to favor greater balance in the valuation of academic and vocational curricula, which may prove highly relevant for the promotion of more integrated educational systems which recognize and channel the different interests and aspirations of students.

Palabras clave

Estudio de casos
Educación media
Educación técnica
Segmentación escolar
Factores culturales
Factores socioeconómicos

Keywords

Case study
Secondary education
Vocational training
School segmentation
Cultural factors
Socioeconomic factors

Recibido: 5 de septiembre de 2018 | Aceptado: 11 de junio de 2019

<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.166.59061>

* Académica de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado (Chile). Doctorado en Educación. Líneas de investigación: educación y trabajo; segregación y estratificación escolar; inequidades de género. Publicación reciente: (2019, en coautoría con L. Sepúlveda y M.J. Valdebenito), "Producción de diferencias de género en la educación media técnico profesional", *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, vol. 56, núm. 1, pp. 1-17. CE: msevilla@uahurtado.cl

** Académico de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado (Chile). Doctor en el Estudio de las Sociedades Latinoamericanas. Líneas de investigación: jóvenes, cultura escolar y trayectorias de vida; actores y subjetividad en el proceso educativo; sistema de educación técnico profesional; metodología cualitativa en el estudio de las transformaciones del sistema educativo. Publicación reciente: (2019), "Estudiantes mujeres en educación técnica profesional en Chile: continuidad y ruptura en inclusión educativa", *Sinéctica*, núm. 53. CE: lesepulv@uahurtado.cl

INTRODUCCIÓN¹

En el debate educativo suelen enfrentarse dos visiones respecto a la educación técnica que se imparte dentro de la oferta escolar formal: una de ellas la concibe como promotora de igualdad de oportunidades para los grupos desfavorecidos, mientras que la otra la juzga críticamente por contribuir a perpetuar la segregación social en el sistema escolar. Asociada a esta tensión está la disyuntiva de carácter práctico entre la provisión de esta formación en un entorno institucional propio para el resguardo de su identidad y mejor gestión, o bien, su oferta en establecimientos que también proveen educación académica para favorecer una mayor integración social. En el primer caso, la separación del alumnado que cursa estudios técnicos del resto del sistema es en un resultado inevitable; mientras que, en el segundo, el riesgo es que la predominancia cultural del currículo académico atente contra la calidad y estatus de la educación técnico profesional (Polesel, 2007).

En Estados Unidos, a principios del siglo XX, los ideales de John Dewey a favor de un sistema escolar unificado —en oposición a uno de carácter dual, que separa tempranamente a estudiantes en cursos técnicos y académicos—, influyeron en el modelo de escuela pública comprehensiva en ese país; finalmente se adoptó el que congrega ambos tipos de formación en una misma institución escolar abierta para todos los estudiantes de secundaria. Como justificación a la medida se atribuyeron a este modelo diversas ventajas, entre ellas, la promoción del principio electivo que permite a los estudiantes optar al interior de una misma institución escolar entre distintos tipos de formación; la no canalización de estudiantes a escuelas especializadas a edades relativamente tempranas; y la congregación

en un espacio común de estudiantes con distintos intereses y aspiraciones, lo que refleja una noción educativa basada en ideales igualitaristas (Wraga, 1992). No obstante, diversas investigaciones alertaron respecto a las limitaciones de implementar un modelo de escuela comprehensiva debido a la dificultad de coexistencia en su interior de currículos rígidos y dispersos, y la propensión a que los cursos de ramas técnicas tuviesen un menor prestigio, al ser considerados como una sanción para los estudiantes con menor desempeño académico (Oakes *et al.*, 1992; Little y Threatt, 1992; Allen, 2001). Como resultado, a principios de la década de los noventa se eliminó al interior de las escuelas comprehensivas la distinción entre planes técnicos y académicos para permitir a todos los estudiantes tomar electivos técnico-vocacionales junto con sus créditos académicos obligatorios (Castellano *et al.*, 2003).

En América Latina, históricamente, los fines de la educación secundaria de preparación para la continuidad de estudios, por un lado, y para la inserción laboral, por el otro, se han asumido como excluyentes, por lo que, siguiendo la tradición europea, la tendencia ha sido separar a los estudiantes en distintas escuelas según el tipo de currículo cursado (De Moura *et al.*, 2000). Sin embargo, revisiones recientes a los sistemas de educación técnica en la región sostienen que en varios países² son comunes también establecimientos que imparten esta formación en conjunto con programas de estudios de corte académico. Estos establecimientos, denominados integrados o polivalentes, son, en algunos casos, herencia de los esfuerzos realizados en los años sesenta por replicar el modelo estadounidense de escuelas comprehensivas, y en otros, el resultado indirecto de decisiones pragmáticas de aprovechamiento de infraestructura escolar para el aumento de cobertura

1 Este artículo es parte del proyecto “Selección en liceos polivalentes. Análisis de los mecanismos de adscripción de estudiantes a la modalidad científico-humanista o técnico-profesional” financiado por el Ministerio de Educación de Chile a través del Fonide F711296.

2 Como Ecuador, Paraguay, El Salvador, Guatemala, Colombia, Cuba, Honduras y Chile.

de la educación media a través de opciones curriculares diversas (Sevilla, 2017).

Este artículo centra su atención en los establecimientos polivalentes del sistema escolar chileno, a fin de indagar la manera en que las orientaciones y procedimientos institucionales de distribución de sus estudiantes entre los planes de estudio técnicos y académicos demarcan distinciones entre ambas alternativas curriculares en términos de sus propósitos, público objetivo y estatus. De acuerdo con la literatura, la organización y estructuración de sistemas curriculares diferenciados tiene importantes y heterogéneas repercusiones en la equidad educativa (Garet y Delany, 1988; Oakes *et al.*, 1992; Useem, 1992), por lo que la revisión empírica de los centros educativos integrados permite alimentar una discusión más amplia respecto a los procesos de segmentación de la población escolar según el plan de estudios cursado y los posibles caminos de reducción de brechas.

En este artículo particular, a partir de material de tipo cualitativo proveniente de entrevistas a directivos, docentes y estudiantes de cuatro establecimientos que imparten ambas alternativas de formación bajo el modelo polivalente en Santiago de Chile, se analizan e interpretan las orientaciones discursivas de estos actores respecto a las dinámicas de ubicación curricular de los estudiantes que operan en las unidades educativas, el perfil del alumnado de los grupos resultantes, y las complejidades y tensiones asociadas a la provisión simultánea de educación técnica y académica. Las pocas investigaciones realizadas en los países de la región respecto a este modelo de institución escolar se limitan a evaluar su efectividad en términos de inserción laboral o de la continuidad de estudios de sus alumnos, con base en el esquema convencional de escuelas especializadas (Psacharopoulos *et al.*, 1986; Sevilla, 2016), pero no prestan atención a las creencias y discursos de los actores escolares y al grado en que éstos pueden reproducir los efectos de prácticas institucionales que

construyen jerarquías y diferenciaciones entre el currículo técnico y el académico.

El artículo se organiza en seis secciones incluida la presente introducción. La segunda sección sintetiza la literatura respecto a estratificación escolar y ubicación curricular de estudiantes en escuelas comprehensivas; la tercera contiene los antecedentes metodológicos del estudio de casos, incluyendo la descripción del contexto en el que éste se realiza; en la cuarta y quinta sección se presentan los principales hallazgos del estudio y la discusión respectiva; y finalmente, en la sexta sección se presenta la síntesis conclusiva del mismo.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Dos cuerpos teóricos básicos vinculan la escolaridad con los procesos de estratificación social: las teorías funcionalistas, que resaltan la contribución del sistema educativo al orden social a través del ordenamiento de los individuos de acuerdo con sus habilidades y motivaciones; y las teorías críticas o del conflicto, que conciben a la escuela como un medio para el control social y de legitimización de las desigualdades de clase (Karabel y Halsey, 1977). Sin embargo, ninguna de estas teorías permite, por sí sola, caracterizar el rol que juega la diferenciación curricular en los procesos de estratificación social al interior de las escuelas comprehensivas, principalmente porque los estudiantes no son asignados a las diferentes opciones curriculares exclusivamente por su mérito académico previo o por sus características socioeconómicas, sino más bien por un conjunto de factores organizacionales, culturales y contextuales de las escuelas (Alexander y McDill, 1976; Oakes y Guiton, 1995).

Distintos autores han propuesto aproximaciones teóricas alternativas a las funcionalistas y del conflicto para explicar cómo ocurren los procesos de asignación de los estudiantes a distintas opciones formativas en las instituciones escolares. Para Garet y Delany (1988) se trata de un proceso dual en

el cual las posiciones curriculares son creadas por las escuelas en función de los recursos disponibles; en este marco, los estudiantes, influenciados por sus aspiraciones futuras y el entorno social, eligen entre las distintas alternativas que se les ofrecen. Este proceso, no obstante, estaría lleno de desconexiones operacionales, por lo que los patrones de conformación de grupos-curso en las escuelas aportarían información respecto a restricciones y capacidades organizacionales, y no precisamente sobre las intenciones y elecciones de sus actores. Useem (1992) también sugiere una conceptualización de las dinámicas de asignación curricular como fuertemente dependientes de las prácticas organizacionales de las escuelas e íntimamente asociadas a las creencias que las autoridades escolares tienen respecto a la relevancia de estas asignaciones en las oportunidades futuras de los estudiantes. Su investigación, que utiliza un enfoque cualitativo intensivo focalizado en 26 escuelas urbanas de Estados Unidos, logra capturar aspectos que muchas veces pasan por alto los estudios cuantitativos a gran escala, y que ilustran, al igual que el trabajo de Garet y Delany (1988), lo que ambos denominan “la microestructura de la estratificación escolar”.

Otros trabajos que abren la “caja negra” de los procesos de ubicación curricular en escuelas comprensivas —y la consecuente clasificación y estratificación de estudiantes que resulta de ello—, dan cuenta de la posición de desventaja que tiene el currículo de corte técnico vocacional en este tipo de establecimientos al imponerse el acceso a la universidad como perspectiva ideal de futuro, y al privilegiar esta última opción curricular. En estos contextos institucionales, el único aporte que se atribuye a la educación técnica es el de hacerse cargo de los estudiantes que no son aptos para atender los cursos académicos. Si a esto se suma la ausencia de dispositivos robustos de orientación y consejería vocacional, los estudiantes más desfavorecidos serían empujados a inclinarse por una opción

formativa técnico profesional, mientras que los más privilegiados se apoderarían de las plazas de mayor valor, y con ello se desvirtuaría la vitalidad y cohesión de las ofertas vocacionales. Además, cuando los estudiantes se perciben como no favorecidos por las prácticas al interior de sus escuelas, su autoestima se ve afectada, con repercusiones negativas en su conducta y desempeño escolar (Oakes *et al.*, 1992; Little y Threatt, 1992; Allen, 2001).

Autores como Polesel y Clarke (2011) también cuestionan la provisión de opciones técnico-vocacionales como mecanismo de integración de estudiantes con diferentes intereses y necesidades en escuelas comprensivas estadounidenses y australianas. Sin embargo, sus trabajos coinciden en dar cuenta de que, pese al lugar marginal que la educación técnica tiene en estos entornos institucionales, su alumnado la percibe como una opción válida de formación y adquisición de competencias, porque en ella sienten reconocidas sus necesidades de aprendizaje y sus deseos de acceder al mercado laboral. Esto ocurre a pesar de la orientación academicista transmitida por el cuerpo directivo y docente, que deslegitima sus aspiraciones al jerarquizar la oferta curricular existente en sus escuelas, y ubica a la educación técnica en un estatus inferior.

En el contexto latinoamericano, el modelo de escuelas comprensivas tampoco ha sido funcional a un objetivo de equidad educativa, si se toman en cuenta los resultados poco exitosos de los intentos impulsados en varios países de la región de recrearlo en la década de los sesenta, como Colombia, Venezuela, Panamá y Perú. Para De Moura *et al.* (2000), la alta valorización que la formación académica tiene en la región crearía un fuerte prejuicio en contra de los cursos técnicos, que se agravaría cuando ambas vertientes formativas coincidieran en un mismo centro educativo. Sin embargo, estas afirmaciones no han sido respaldadas por evidencia empírica de ningún tipo que provenga de estos entornos institucionales, por lo que resulta pertinente

desarrollar mayor investigación en este tipo de centros educativos.

En los últimos años, la masificación de la educación superior, y muy particularmente, la incorporación de jóvenes de sectores de nivel socioeconómico medio-bajo y bajo a centros universitarios o de educación técnica terciaria, ha generado un debate sobre los énfasis que debería tener la provisión educativa de nivel secundario y la pertinencia de continuar con un modelo de diferenciación curricular como el existente (Orellana, 2011; Brunner, 2008). Con todo, hasta ahora no se observan tendencias que modifiquen sustancialmente el modelo institucional predominante en las últimas décadas, organizado bajo la distinción de dos alternativas curriculares diferenciadas. Al igual que en el continente europeo, con pocas excepciones, en América Latina prevalecen esquemas de provisión segmentados en el nivel secundario donde la educación técnica sigue un carril paralelo a la educación académica (Sevilla, 2017).

Al indagar en profundidad en las dinámicas de ubicación curricular del alumnado, y las complejidades y tensiones que emergen en cuatro establecimientos polivalentes chilenos, el presente artículo pretende contribuir a llenar en parte el vacío analítico respecto a las prácticas y orientaciones institucionales que construyen jerarquías y diferenciaciones entre las opciones técnicas y académicas en estos entornos institucionales; de esta manera, contribuye a la discusión sobre su realidad en el contexto latinoamericano y sus proyecciones en el futuro cercano.

ANTECEDENTES DEL ESTUDIO DE CASOS

Contexto

En Chile, la educación técnica-profesional (TP) es parte de la oferta formativa de nivel secundario desde la reforma estructural de 1965, que rediseñó el currículo de las escuelas vocacionales para promocionar en ellas el conocimiento tecnológico y no sólo las habilidades manuales;

asimismo, para favorecer la posibilidad de ingreso de sus graduados a la universidad se les concedió el mismo diploma de finalización de estudios secundarios que el que se le otorgaba a los estudiantes de establecimientos académicos o humanista-científicos (HC). Sin embargo, para algunos autores la homologación ocurrió únicamente en términos legales, porque en las orientaciones conceptuales de los reformistas prevalecía fuertemente la noción de que sólo la formación HC se conectaba con la educación superior, mientras que la TP estaba orientada hacia un ingreso inmediato al mercado del trabajo (Ruiz, 2010).

Durante esta reforma se propuso la creación de un nuevo tipo de escuela denominada “integrada”, que correspondía al modelo de escuela comprensiva estadounidense, pero la propuesta fue desechada y se optó por mantener la estructura organizacional tradicional, que separa al alumnado en diferentes escuelas en función del currículo cursado (Schiefelbein, 1971). No obstante, dos décadas más tarde, la necesidad de expandir la oferta TP (debido al aumento de la demanda y de la permanencia de los jóvenes de sectores pobres en la educación secundaria), llevó a introducir planes de estudio de esta formación en establecimientos que hasta entonces sólo brindaban formación académica. Según las autoridades de la época, para este propósito no se justificaba la creación de nuevos establecimientos especializados, en la medida que existían centros educativos interesados en diversificar su oferta curricular y que contaban con una infraestructura en condiciones de ser mejorada y equipada con talleres de especialidad TP (Cáceres y Bobenrieth, 1994). En este marco se adecuaron más de 90 establecimientos secundarios públicos con oferta simultánea de educación HC y TP; surgía así un nuevo modelo de institución escolar que posteriormente se expandiría hacia oferentes privados que reciben financiamiento estatal.

En el presente, los establecimientos de tipo polivalente son 350, y albergan un poco más

de 20 por ciento de los estudiantes de educación secundaria de todo Chile. En ellos, al igual que en los establecimientos educativos especializados, los planes de formación diferenciada HC y TP se cursan en los dos últimos años de la educación secundaria (grados 11 y 12), después de un ciclo común de formación general (grados 9 y 10).

Del total de establecimientos polivalentes, 62 por ciento son de carácter público y el restante 38 por ciento son de tipo particular subvencionado, esto es, establecimientos privados que reciben una subvención estatal por el número de estudiantes que atienden. Se trata de dos grupos de establecimientos disímiles entre sí: los primeros cubren a una población escolar de mayor vulnerabilidad socioeconómica, mientras que los segundos suelen ubicarse en entornos sociales emergentes y, por tanto, congregan a estudiantes de familias de mayor heterogeneidad socioeconómica. Aunque oficialmente el currículo de la educación técnica en Chile reconoce una amplia diversidad de áreas de actividad (comercial, industrial, técnica, marítima y agropecuaria), en establecimientos polivalentes públicos y privados la diversidad de especialidades técnicas es acotada y menor a la que se ofrece en establecimientos TP tradicionales.

Con independencia del modelo de provisión (especializado o polivalente), en el sistema educativo chileno, 4 de cada 10 estudiantes se gradúan de la educación técnica, y alrededor de 50 por ciento de ellos continúa estudios superiores después de la secundaria; existe un porcentaje importante de jóvenes que combina estos estudios con una actividad laboral remunerada. Lo anterior ha sido posible gracias a la ampliación de las políticas de financiamiento estatal hacia la educación técnica de nivel superior, ya que hasta hace pocos años estaba focalizada en la universitaria (Bernasconi y Sevilla, 2017). No obstante, esta creciente participación no ha modificado sustancialmente la creencia fuertemente arraigada, incluso en los agentes decisores de política,

de que la educación TP es una alternativa para los estudiantes de menores ingresos y peores resultados académicos, es decir, para aquéllos con escasas posibilidades de continuidad de estudios una vez finalizada la educación secundaria (Sepúlveda y Valdebenito, 2014).

Los casos de estudio

A fin de captar posibles variaciones en las creencias y discursos de actores escolares respecto a las dinámicas de ubicación curricular que prevalecen en los centros polivalentes en función del perfil de la población estudiantil atendida, en este estudio se seleccionaron cuatro casos tipo: dos establecimientos públicos y dos centros educacionales particulares con subvención estatal. Estos establecimientos están localizados en el área urbana de Santiago de Chile y se caracterizan por impartir simultáneamente, desde hace más de cinco años, formación HC y TP. Las principales características de estos establecimientos y su alumnado se detallan en la Tabla 1.

Los dos establecimientos de carácter público corresponden a centros relativamente pequeños (menos de 400 estudiantes) y con un rendimiento académico, medido a través de pruebas nacionales estandarizadas, inferior al promedio de otros establecimientos de igual nivel socioeconómico. De ellos, el más vulnerable es el caso del centro J. San Martín, que es también donde existe una mayor participación de estudiantes en la formación TP (66 por ciento). En cambio, en el centro educativo Francisco de Miranda existe un mejor balance de matrícula entre los dos tipos de formación impartida, y el grado de vulnerabilidad es menos acentuado. Ambos establecimientos públicos fueron originalmente HC, y la ampliación hacia la formación TP estuvo condicionada por una mayor demanda hacia esta opción formativa a fines de la década de los ochenta. Durante la década de los noventa estos centros educativos presentaron una matrícula estable, concentrada mayoritariamente en la formación TP; sin embargo,

Tabla 1. Características de los casos de estudio

| | Establecimientos públicos | | Establecimientos particulares subvencionados | |
|--------------------------------------------------|---------------------------|---------------------|----------------------------------------------|----------------------|
| | Francisco de Miranda | José de San Martín | Antonio J. de Sucre | Simón Bolívar |
| Nombre* | Francisco de Miranda | José de San Martín | Antonio J. de Sucre | Simón Bolívar |
| Matrícula total | 268 | 365 | 929 | 470 |
| Porcentaje de estudiantes TP | 48 | 66 | 68 | 63 |
| Áreas de actividad | Comercial | Técnica y comercial | Comercial | Industrial y técnica |
| Nivel socioeconómico familias | Medio bajo | Bajo | Medio | Medio |
| Rendimiento académico según pruebas nacionales** | Bajo | Bajo | Medio | Alto |

* Los nombres de referencia de los establecimientos educacionales son ficticios a fin de asegurar su anonimato.

** Son aplicadas en el marco del Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), a cargo de la Agencia de Calidad de la Educación. Las mediciones se realizan en distintos niveles de escolaridad; el más avanzado es el que corresponde al grado 10.

Fuente: elaboración propia.

en los últimos años ambos experimentaron una baja sostenida de su alumnado, e incluso llegaron a niveles mínimos para sostener operaciones como centros educacionales con financiamiento del Estado, especialmente en el caso de Francisco de Miranda.

Por otra parte, los dos establecimientos particulares subvencionados acogen a estudiantes que provienen de familias de nivel socioeconómico medio o emergente; en ellos, la matrícula TP es predominante, y existe un mayor número de cursos asociados a planes formativos con esta orientación. El establecimiento A.J. de Sucre, que corresponde al centro de mayor matrícula de los cuatro casos seleccionados (con más de 900 estudiantes), tiene siete cursos por nivel, dos HC, y cinco TP, todos del área de administración y comercio. Este centro, originalmente especializado en formación TP, sumó a su oferta curricular la opción HC a fin de ampliar su matrícula con estudiantes que demandaban esta formación. Por su parte, el establecimiento Simón Bolívar es el que presenta los mejores indicadores de rendimiento académico de sus estudiantes; cuenta, además, con una oferta curricular técnica más variada, ya que incorpora especialidades de las áreas técnica e industrial. En este

caso el origen de la polivalencia fue fortuito, ya que originalmente el establecimiento se creó para brindar exclusivamente formación TP, pero el retraso en las tareas de implementación de esta oferta llevó a que la primera generación de estudiantes egresara bajo la formación HC. Cuando se intentó uniformar la oferta, la presión de un número importante de familias modificó la decisión inicial y prevaleció el carácter polivalente del establecimiento hasta la actualidad.

Estrategia de indagación

En los cuatro establecimientos seleccionados como casos de estudio se realizó un conjunto de entrevistas semiestructuradas a los actores directamente involucrados en las dinámicas de conformación de los cursos HC y TP: el director del establecimiento como responsable de los procedimientos institucionales declarados, el jefe de la unidad técnico-pedagógica como delegado principal de dichos procedimientos, y dos profesores de aula. Asimismo, se realizaron entrevistas en cada establecimiento con grupos de entre cuatro y cinco estudiantes de ambas opciones curriculares por separado. A partir de los discursos de los distintos actores respecto a la

valorización otorgada a las opciones HC y TP, y la descripción de los procedimientos y criterios de conformación de los grupos-cursos, se intentó delimitar los modelos predominantes de orientación institucional en los establecimientos de tipo polivalente del sistema escolar chileno. El énfasis analítico del material cualitativo sistematizado siguió los principios del enfoque de la teoría fundamentada a fin de estructurar un modelo comprensivo sobre el fenómeno estudiado.

PRINCIPALES HALLAZGOS

En Chile, formalmente, la elección entre la educación HC y las especialidades TP está definida en términos de preferencias estrictamente individuales (Ruiz, 2010). En coherencia con ello, directivos y docentes de los cuatro centros polivalentes examinados coinciden en señalar que el proceso de conformación de los cursos en ese nivel se realiza en función de los intereses de los estudiantes, y para ello se despliegan, en mayor o menor grado, actividades de información y orientación vocacional. Sin embargo, cuando los entrevistados describen con mayor detalle el proceso de conformación de los cursos se evidencia que, en la práctica, interfieren otros criterios, como las calificaciones escolares y la opinión de los docentes. La inclusión de estos criterios se asocia, principalmente, a dos razones: en primer lugar, lograr un equilibrio en la distribución de la matrícula entre los cursos correspondientes a las opciones HC y TP en función de los cupos disponibles; y en segundo lugar, alinear a los estudiantes con las opciones formativas que, según las creencias institucionales, corresponden mejor a sus capacidades y posibilidades futuras.

La educación académica reservada para los mejores estudiantes

La situación más extrema en cuanto al grado de explicitación de criterios no vocacionales se asocia al establecimiento A. J. de Sucre, que

es el centro polivalente particular subvencionado de mayor nivel socioeconómico, donde la demanda del alumnado por educación académica excede a los cupos disponibles. En este centro se exige un promedio mínimo de 5.8 (en una escala de 1 a 7) para la incorporación a la HC, con lo que se ha conformado, como principio natural, la idea de que en esta opción se encuentran los mejores estudiantes, que es, además, el canal natural para la continuación de estudios superiores, preferentemente universitarios. Aunque en el discurso de las autoridades se insiste en la importancia de la elección individual, estos criterios de distinción predominan en el proceso de diferenciación y distribución de los estudiantes:

Aquí en verdad el alumno elige... verdaderamente elige... nosotros ponemos ciertas trabas en dos sentidos: la primera son las notas, algo de trabas se le coloca al alumno. Pero también hay una opinión del profesor que de repente puede venir a cuestionar la vocación de los alumnos... Entonces no son sólo las notas... es más que todo el interés del alumno... luego las notas, luego la opinión del profesor jefe y también de otros profesores (director de A.J. Sucre).

La consideración de las calificaciones para la elección de la opción HC se justifica en este caso por la noción de "realismo" que el establecimiento debe resguardar, según lo manifiestan el propio director y los docentes entrevistados:

Queremos que nuestro alumno que va a HC, es decir, apuntando a la universidad, realmente quede en la universidad, porque un alumno que tiene un promedio de notas de 4.5 no va a quedar en la universidad, por lo tanto, sería engañarlo... Nosotros tratamos de ser realistas con aquéllos que tienen buenas notas, para encaminarlos a la universidad. Los que tienen muy malas notas... difícil (director de A.J. de Sucre).

Lamentablemente hay que buscar un ajuste que sea el más provechoso a la larga para los chiquillos; no podemos aceptar que un alumno de 4.8 o de 5.0 vaya a HC. Con las exigencias de 5.8 que tenemos da gusto trabajar con los cursos porque tenemos alumnos de mejor nivel académico y podemos aumentar el nivel de exigencia y hay muchas más posibilidades que ellos tengan la opción de llegar a la universidad... (profesor de A.J. de Sucre).

Este pragmatismo, que se traduce en la imposición de condiciones para cursar la educación académica, afecta directamente a los estudiantes, quienes resienten las limitantes a su libertad de elección. Mientras algunos pueden acceder a su elección inicial, otros, como queda en evidencia en las afirmaciones siguientes, deben resignarse a las decisiones institucionales de distribución de la población escolar, más allá de que éstas respondan o no a sus intereses vocacionales:

Yo me frustré cuando no quedé en HC, pero mi mamá conversó el tema conmigo y me dijo que estudiando una especialidad TP podía trabajar primero, y estudiar después, y si luego no quería, no era necesario ir a la universidad... (estudiante TP de A.J. de Sucre).

...cuando yo entré al establecimiento, escuchaba que los de cursos superiores se preguntaban, "¿en qué quedaste?: yo en Contabilidad, yo en Administración, yo en HC". Entonces era como terrible; el establecimiento decide por ti, el establecimiento decide por uno (estudiante HC de A.J. de Sucre).

La educación técnico-profesional como "la" oportunidad para los más vulnerables

Al indagar las experiencias de los centros educativos de carácter público (J. San Martín y Francisco de Miranda) pudo constatarse un discurso institucional diametralmente opuesto. En los dos casos predomina una mirada que favorece la opción TP, en la medida que,

a juicio de los directivos y docentes, es más funcional a la realidad socioeconómica de los estudiantes y sus perspectivas de futuro:

La verdad es que a la educación TP la encuentro una alternativa muy buena para los alumnos de este establecimiento... Nosotros con alumnos que no tienen las capacidades o las posibilidades de acceder a una universidad por cinco años, que es lo que más o menos dura una carrera, preferimos que saquen un título técnico que les facilita insertarse en el medio laboral, al menos por un tiempo... (profesora de Francisco de Miranda).

Acá los mejores alumnos optan por una especialidad TP. Ven a la especialidad como el fin de su educación porque eso ya les permite trabajar. Acá tenemos 97 por ciento de vulnerabilidad. Entonces, ¿qué quiere hacer el alumno al terminar la enseñanza media? Trabajar inmediatamente (orientadora de J. San Martín)

De hecho, en J. San Martín las autoridades explícitamente señalan que, en sentido contrario a la idea predominante, la especialidad TP de Contabilidad es más exigente que la educación HC. En ese sentido, aun cuando no se impone formalmente una calificación mínima de ingreso para dicha especialidad, se recomienda o advierte fuertemente a los estudiantes acerca de las consecuencias de optar por una u otra alternativa curricular, es decir, se dan mecanismos indirectos de selección de la opción TP:

En el establecimiento los estudiantes son evaluados por el Departamento de Orientación para que puedan definirse en alguna de las dos áreas. ¿Qué cosas se toman en cuenta? Las notas, pero no son determinantes, o sea, si las notas de un alumno indican que no es su fortaleza irse a Contabilidad, acá no se le obliga que se vaya a HC... pero sabiendo que la especialidad TP es mucho más estricta al organizarse en un sistema modular y exigir un

porcentaje de asistencia, las condiciones para aprobar son más estrictas que la HC, y eso se lo hacemos saber a los estudiantes (directora de J. San Martín).

La idea de que los mejores alumnos opten por la educación TP es percibida por un estudiante recién incorporado al establecimiento como un hecho inusual; sin embargo, inmerso en un nuevo contexto, éste justifica tal inclinación a partir de las oportunidades que dicha opción formativa brinda para el futuro. De esta manera se desplaza a la educación HC a una posición inferior:

Yo he estado en varios establecimientos y lo común es que se seleccione por notas. Pero aquí, por lo que he visto, es al revés, los que tienen mejores notas no se van a HC, sino a Contabilidad, porque creo que ahí la profesora a los que les va bien, casi siempre los mete a empresas. Entonces, los que tienen buenas notas son los de Contabilidad, no los de HC. Los que sobran se van a HC (estudiante TP de J. San Martín).

Diferenciación o integración: el dilema del modelo polivalente

Como se ha observado, aunque potencialmente el modelo polivalente permitiría una mejor integración de educación técnica y académica al congregar ambas ofertas en un mismo centro educativo, puede evidenciar conflictos y procesos de segmentación internos de difícil manejo en la medida que se ve condicionado por una presión selectiva en su interior. El Simón Bolívar es una muestra de ello.

Durante el levantamiento de información del estudio, este centro polivalente se encontraba en pleno proceso de modificación de sus mecanismos de conformación de cursos para las opciones HC y TP, debido a que se había detectado una serie de problemas socioeducativos en su interior. La estrategia que el equipo directivo se había propuesto modificar consistía en la asignación diferenciada a los cursos

a partir de las calificaciones previas de los estudiantes. La situación se veía agravada por la existencia de una demanda significativamente mayor por la educación HC, frente a un interés cada vez menor de los estudiantes por las especialidades TP. La profesional a cargo de la implementación del cambio de procedimiento describió el problema de la siguiente manera:

¿Qué es lo que se hacía anteriormente? Según las notas se conformaban los cursos. Los alumnos que tenían el mejor rendimiento se iban a la HC, y así se iban creando los grupos según el orden que daban las notas, Telecomunicaciones hasta llegar a Gastronomía. Se consideraban también otros antecedentes... pero lo determinante eran las notas; y eso nos ha traído hasta el día de hoy varios problemas que tienen que ver con el perfil de los cursos y las expectativas que tienen los mismos alumnos... Hay una idea que permanece y es difícil de manejar: "los alumnos que se van a la especialidad de Gastronomía, que es el curso C, son los más flojos o los que tienen menos expectativas", lo que nos hace ruido... mientras que en HC nos encontramos con un curso donde los estudiantes se creen los mejores, los más capaces y miran en menos a los demás porque sienten que están ahí por ser lo mejor de lo mejor (subdirectora de enseñanza media del centro Simón Bolívar).

Para ella, la jerarquización de las opciones curriculares impartidas en el establecimiento tenía bases profundamente arraigadas en el discurso de los profesores y estudiantes, y era parte de la cultura institucional. En su diagnóstico agrega que, en la construcción del sentido común que favorecía a la HC, los docentes de formación general jugaban un rol preponderante con sus opiniones, ya que éstas influían fuertemente en las decisiones de los estudiantes y en sus autopercepciones. Como resultado, la dinámica escolar comenzó a complejizarse y los grupos-curso de la especialidad menos valorada (en este caso, Gastronomía) se

convirtieron, crecientemente, en “cursos problema” que afectaban negativamente la vida cotidiana de la comunidad escolar.

Tuvimos que cambiar, porque habiendo un dejo de “todos a HC”, y se la juegan para entrar ahí, en segundo lugar, Telecomunicaciones, y sólo los que no quedan ni en lo uno ni en lo otro entraban a Gastronomía; entonces Gastronomía se nos había transformado en el pariente pobre... Y aunque en eso estaba el interés de los estudiantes y de sus papás, también lo incentivaban los profesores cuando decían “los mejores están en el curso A (que es HC), y los más débiles en el C (que es Gastronomía)”, era como una profecía autocumplida. Desde ahí partíamos mal, porque de aquéllos que entraban a Gastronomía, unos pocos querían entrar, los demás *quedaban* (directora del Simón Bolívar).

La estrategia de cambio del procedimiento de conformación de cursos donde las calificaciones escolares dejaron de ser un factor decisivo incorporó tres elementos esenciales: 1) implicó un mayor énfasis en el diagnóstico de los intereses vocacionales de los estudiantes, acompañado de la entrega de información respecto a las oportunidades educativo-laborales de las especialidades para visibilizar sus potencialidades; 2) un trabajo a fondo con los docentes de formación general para transformar sus prejuicios y su mirada crítica hacia la TP, para que pudiesen apoyar la construcción de orientaciones vocacionales de los estudiantes; y 3) la vinculación con instituciones técnicas de nivel superior para la suscripción de convenios de articulación que facilitaran la transición de los estudiantes TP a la educación superior, reconociendo sus aprendizajes previos. Con esta estrategia se apuntaba a modificar la visión limitada respecto a que las especialidades técnicas impartidas (Telecomunicaciones y Gastronomía) constituían únicamente opciones de salida temprana al mundo laboral, lo que clausuraba cualquier posibilidad de acceso a la educación superior.

Los resultados alcanzados en el primer año de aplicación de la estrategia son descritos de la siguiente forma por la profesional a cargo:

Este año la diferencia entre Gastronomía y Telecomunicaciones es menor; de hecho, las notas de Gastronomía son un poquito más elevadas que las de Telecomunicaciones, y se disparan en HC. Lo bueno es que las postulaciones a las tres áreas fueron homogéneas, no tuvimos que decir “cortamos aquí”. Eso bajó el nivel de ansiedad de los alumnos porque en años anteriores ocurría que varios querían HC y no quedaban, entonces lloraban, salían molestos, sus papás venían a reclamar, había mucho ruido... Si bien esa situación se puede repetir, nosotros apostamos a que en la medida que los chiquillos conozcan las especialidades, puedan entusiasmarse con ellas y elegir en función de sus intereses... Acá, ahora tenemos convenios que ayudan a que los estudiantes puedan continuar sus estudios en una educación superior de calidad y que puedan articular, o sea que puedan ahorrarse incluso un año de estudios en sus carreras siguiendo ese convenio. Entonces les mostramos que la educación TP es tan válida como la HC en términos de continuidad de estudios (subdirectora de enseñanza media del Simón Bolívar).

DISCUSIÓN

A partir de las experiencias revisadas se evidencia que la provisión de una oferta curricular equilibrada entre las opciones HC y TP para la construcción de proyectos educativos igualmente valorados no es fácil de alcanzar en los centros polivalentes. Probablemente, a excepción del caso donde se implementan cambios de procedimientos que van más allá del discurso institucional, las dinámicas de conformación de cursos de formación diferenciada distribuyen posiciones curriculares no equivalentes, jerarquizadas en función de la demanda del alumnado y sus grupos familiares, y del valor que las autoridades escolares

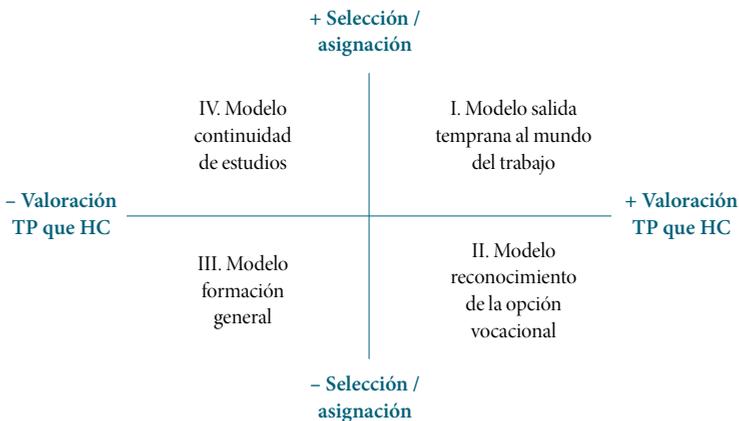
les asignan según el origen socioeconómico del alumnado. Así, las prácticas y creencias organizacionales de los establecimientos polivalentes crean microestructuras de estratificación social, tal como lo sugieren los estudios de Garet y Delany (1988) y Useem (1992).

En particular, en los dos establecimientos que cubren necesidades de sectores medios y emergentes, donde existe mayor presión social por parte de los estudiantes y su entorno familiar, los mecanismos de selección operan con mayor intensidad y, en concordancia con el sentido común predominante, atribuyen un mayor valor a la HC, que conduce a la educación superior. Así, la educación TP es relegada a una posición inferior, lo que evidencia el surgimiento de problemáticas identificadas en otros estudios (Allen, 2001; Little y Threatt, 1992). En cambio, en los establecimientos educativos de carácter público aquí analizados, la alternativa de corte académico es considerada poco atractiva o directamente inviable para la gran mayoría de los jóvenes. En estos establecimientos, la educación TP se posiciona como una mejor opción de futuro para los estudiantes, si bien en el discurso predominante de los actores escolares el valor de esta alternativa curricular se define más en oposición de aquello que no se puede alcanzar (la educación superior) que respecto a las propias virtudes del modelo de formación.

La Fig. 1 sintetiza el campo posible de orientaciones institucionales en los centros educativos polivalentes a partir de la consideración del uso de mecanismos de ubicación curricular de los estudiantes y el nivel de valoración de la educación TP respecto a la HC. Se trata, por cierto, de una propuesta general de tipos ideales que debe ser contrastada con mayor evidencia empírica para su adecuación a la realidad de la oferta educativa polivalente.

Los cuadrantes I y II dan cuenta de las orientaciones predominantes en los establecimientos educativos públicos con mayor presencia de estudiantes de familias de los estratos más pobres de la sociedad. En estos casos prevalece una mayor valoración de la educación técnica como una alternativa de futuro para los jóvenes, junto con la predisposición a favorecer esta opción formativa cuando operan mecanismos de selección y/o asignación de estudiantes en función de sus calificaciones previas. El modelo de salida temprana al mundo del trabajo sintetiza esta perspectiva, que se refleja en el caso del establecimiento J. San Martín, donde la formación HC es relegada a una categoría de menor valoración. Por otra parte, el modelo de reconocimiento de la opción vocacional (mayormente cercano al caso del centro Francisco de Miranda), puede asociarse a una estrategia instrumental, donde la ausencia de mecanismos de selección está

Figura 1. Modelos predominantes en la oferta educativa polivalente



Fuente: elaboración propia.

íntimamente vinculada a una baja demanda, lo que favorece la distribución de los estudiantes sin que medien criterios de distinción entre las alternativas curriculares disponibles.

Por su parte, los cuadrantes III y IV reflejan una disposición institucional a favorecer la provisión educativa HC por sobre la TP. Los casos de los establecimientos A.J. de Sucre y Simón Bolívar (antes de la introducción de los cambios en el procedimiento de distribución de los estudiantes en este último) se encuadran en esta perspectiva; se trata de centros educativos sensibles a la actual demanda socioeducativa de familias de sectores medios y/o emergentes. El modelo de continuidad de estudios está íntimamente vinculado al uso de estrategias intensivas de asignación curricular en función del rendimiento escolar previo de los estudiantes. Como se indicó, esta lógica de acción institucional encuentra su principal soporte en la presión de los propios estudiantes y sus familias por cursar estudios en la opción HC, por ser el canal privilegiado para optar a la continuidad de estudios superiores. Para Treviño *et al.* (2018), en el contexto chileno, el agrupamiento por habilidades es un fenómeno relevante para el manejo de la heterogeneidad de estudiantes y refleja concepciones ideológico-valóricas de las escuelas que validan la diferenciación de oportunidades académicas futuras según las habilidades y el esfuerzo demostrado por los estudiantes durante la etapa escolar.

El modelo no selectivo de formación general (cuadrante III) representa una variante escasamente representada en la realidad empírica. Esto porque, en sentido estricto, una mayor valoración de la opción académica conducente a la continuidad de estudios superiores estaría asociada, necesariamente, a algún tipo de mecanismo de asignación o selección de los estudiantes, según lo reflejan las orientaciones valóricas predominantes en el sistema educativo chileno de los últimos años.

De los casos revisados, los cambios introducidos en el establecimiento Simón Bolívar

intentan quebrar la dicotomía del esquema anterior (expresado en su eje horizontal), en la medida que apuntan a potenciar las especialidades TP y a favorecer su valorización socioeducativa e impulsan el reconocimiento de este modelo como una alternativa viable para la continuidad de estudios superiores. Si bien se trata de una iniciativa reciente que aún no puede ser evaluada en términos de su impacto, la innovación en el procedimiento de conformación de cursos de formación diferenciada refleja claramente algunas de las tensiones que existen en el sistema educativo chileno en la actualidad y, de manera particular, en el modelo de provisión polivalente o integrado. Creado originalmente para ofrecer la opción TP a estudiantes de escasos recursos, este centro educativo debió enfrentar el incremento de las expectativas de los jóvenes y de sus familias por la continuidad a estudios superiores, cuestión que se vio reflejada en una mayor demanda por la opción HC. Este nuevo escenario obligó a rediscutir el sentido y proyección de su oferta técnico profesional en su conjunto, debiendo hacer frente, incluso, a los propios prejuicios y lógicas de diferenciación construidas por los docentes, ya que estos agentes tienen una influencia significativa en las decisiones vocacionales de los estudiantes y en su experiencia escolar en general.

CONCLUSIÓN

A partir de un estudio de casos, esta investigación ha puesto el foco de interés en las dinámicas de ubicación curricular entre los planes de estudio técnicos y académicos al interior de los establecimientos polivalentes del sistema escolar chileno. En los casos analizados se observa que procedimientos de asignación más selectivos, que toman en consideración las calificaciones previas de los estudiantes, se asocian a discursos institucionales que privilegian la opción académica al ser considerada como una vía exclusiva para el ingreso a la educación superior. No obstante, en contextos de

vulnerabilidad social, la opción técnico profesional emergería como la alternativa preferida por los estudiantes y sus familias; de hecho, a los mejores estudiantes se les recomienda acceder a esta opción formativa en lugar de la educación de corte académico.

El equilibrio entre ambos planes de estudio en términos de su valorización social parece ser un objetivo difícil de alcanzar, principalmente cuando se enjuicia el desempeño académico del estudiante para determinar su ubicación curricular por sobre sus preferencias e intereses vocacionales. Lo anterior permite hipotetizar que la polivalencia tendería a reproducir, al interior de las escuelas, la segmentación entre la educación técnica y la académica en función del origen socioeconómico de los estudiantes, aspecto que caracteriza, en general, al sistema escolar chileno; no se identificaron efectos atenuantes asociados bajo esta modalidad de implementación específica.

Las principales tensiones y conflictos que se asocian a la asignación de los estudiantes a distintas opciones formativas parecen surgir en contextos sociales emergentes donde las expectativas de continuidad de estudios superiores han aumentado y la educación técnico-profesional es vista aún como una alternativa exclusiva de ingreso temprano al mercado laboral. En los establecimientos polivalentes insertos en estos contextos, el despliegue de acciones de fortalecimiento de los procesos de orientación vocacional de los estudiantes, el trabajo conjunto con docentes y apoderados, y la apertura

de canales institucionales que faciliten el tránsito de los egresados de la opción técnico profesional a carreras de nivel superior, podrían contribuir significativamente a cerrar las brechas respecto a la opción de corte académico.

En los países de América Latina la educación técnica profesional es parte fundamental de la oferta de nivel secundario; de hecho, en las actuales políticas educacionales se considera como una alternativa estratégica para responder a los desafíos de equidad y crecimiento. Sin embargo, como se evidencia en los casos revisados en este estudio, aún persisten lógicas de diferenciación y marginalización de esta educación en distintos niveles que, para ser superadas, requieren de políticas públicas concretas, que otorguen un marco de actuación a los actores escolares que favorezca su vinculación con el mercado laboral y la educación superior, sin que esto sea visto como opciones opuestas o excluyentes. Una visión educativa moderna, que favorezca las múltiples alternativas de continuidad de estudio y trabajo a las nuevas generaciones, constituye la base fundamental para propiciar modelos de escuelas integradas bajo este espíritu. Desde este punto de vista, la profundización investigativa en experiencias de integración curricular —y en otros mecanismos de articulación entre los modelos formativos de nivel secundario—, constituye un campo temático de gran relevancia hacia el futuro y sobre el que, hasta ahora, existe una débil consideración en el debate a nivel regional.

REFERENCIAS

- ALEXANDER, Karl L. y Edward L. McDill (1976), "Selection and Allocation within Schools: Some causes and consequences of curriculum placement", *American Sociological Review*, vol. 41, núm. 6, pp. 963-980.
- ALLEN, Micki (2001), "Disadvantage of Career and Technical Education Courses Delivered in a Comprehensive High Schools Setting", Michigan, Western Michigan University, en: <https://eric.ed.gov/?id=ED475473> (consulta: 18 de marzo de 2018).
- BERNASCONI Andrés y María Paola Sevilla (2017), "Against all Odds: How Chile developed a successful technical and vocational sector in postsecondary education", en Philip G. Altbach, Liz Reisberg y Hans de Wit (eds.), *Responding to Massification. Differentiation in postsecondary education worldwide*, Global Perspectives on Higher Education, The Netherlands, Sense Publisher/Kober Foundation, pp. 167-176.

- BRUNNER, J. Joaquín (2008), "Educación superior y mundo del trabajo: horizontes de indagación", *Calidad en la Educación*, vol. 29, pp. 230-240.
- CÁCERES Carlos y Eugenio Bobenrieth (1994), "Un modelo de selección de liceos de enseñanza media", *Cuadernos de Economía*, año 31, núm. 92, pp. 27-44.
- CASTELLANO, Marisa, Sam Stringfird y James Stone III (2003), "Secondary Career and Technical Education and Comprehensive School Reform: Implications for research and practice", *Review of Educational Research*, vol. 73, núm. 2, pp. 231-272.
- DE MOURA Castro, Claudio, Martin Carnoy y Laurence Wolff (2000), *Secondary Schools and the Transition to Work in Latin America and the Caribbean*, Washington DC, Inter-American Development Bank.
- GARET, Michael S. y Brian Delany (1988), "Students, Courses, and Stratification", *Sociology of Education*, vol. 61, núm. 2, pp. 61-77.
- KARABEL, Jerome y Albert Henry Halsey (1977), *Power and Ideology in Education*, Oxford, Oxford University Press.
- LITTLE, Judith y Susan Threatt (1992), *Work on the Margins: The experience of vocational teachers in comprehensive schools*, Berkeley, National Center for Research in Vocational Education.
- OAKES, Jeannie y Gretchen Guiton (1995), "Matchmaking: The dynamics of high school tracking decisions", *American Educational Research Journal*, vol. 32, núm. 1, pp. 3-33.
- OAKES, Jeannie, Molly Selvin, Lynn Karoly y Gretchen Guiton (1992), *Educational Matchmaking: Academic and vocational tracking in comprehensive high schools*, Santa Monica, RAND.
- ORELLANA, Víctor (2011), "Nuevos estudiantes y tendencias emergentes en la educación superior: una mirada al Chile de mañana", en Mónica Jiménez y Felipe Lagos (eds.), *Nueva geografía de la educación superior y de los estudiantes: una cartografía del sistema chileno, su actual alumnado y sus principales tendencias*, Santiago de Chile, Ediciones Universidad San Sebastián, pp. 80-142.
- POLESEL, John (2007), "The Development of Vocational Programs in Secondary Schools", en Richard Teese, Stephen Lamb y Marie Duru-Bellat (eds.), *International Studies in Educational Inequality, Theory and Policy*, Dordrecht, Springer, pp. 919-935.
- POLESEL, John y Kira Clarke (2011), "The Marginalisation of VET in an Australian Secondary School", *Journal of Vocational Education & Training*, vol. 63, núm. 4, pp. 525-538.
- PSACHAROPOULOS, George, Eduardo Vélez y Antonio Zabalza (1986), *Una evaluación de la educación media diversificada en Colombia*, Bogotá, Rojas-Eberhard Editores.
- RUIZ, Carlos (2010), *De la república al mercado. Ideas educacionales y política en Chile*, Santiago de Chile, LOM Ediciones.
- SCHIEFELBEIN, Ernesto (1971), "Constraints to Change in Traditional Educational Systems: Lessons from the Chilean case", *Interchange*, vol. 2, núm. 4, pp. 41-51.
- SEPÚLVEDA, Leandro y María José Valdebenito (2014), "¿Las cosas claras? Aspiraciones de futuro y proyecto educativo laboral de jóvenes estudiantes secundarios", *Estudios Pedagógicos*, vol. 40, núm. 1, pp. 243-261.
- SEVILLA, María Paola (2016), *Diferenciación curricular y estratificación escolar: el impacto de la polivalencia en la educación media chilena*, Santiago de Chile, Universidad Diego Portales/Universidad Alberto Hurtado.
- SEVILLA, María Paola (2017), *Panorama de la educación técnica profesional en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, CEPAL, Serie Políticas Sociales núm. 222.
- TREVIÑO, Ernesto, Juan Pablo Valenzuela, Cristóbal Villalobos, Consuelo Béjares, Ignacio Wyman y Claudio Allende (2018), "Agrupamiento por habilidades académicas en el sistema escolar. Nueva evidencia para comprender la desigualdad del sistema educativo chileno", *Revista de Investigación Educativa*, vol. 23, núm. 76, pp. 45-71.
- USEEM, Elizabeth (1992), "Getting on the Fast Track in Mathematics: School organizational influences on math track assignment", *American Journal of Education*, vol. 100, núm. 3, pp. 325-353.
- WRAGA, William G. (1992), "School Choice and the Comprehensive Ideal", *Journal of Curriculum and Supervision*, vol. 8, núm. 1, pp. 28-42.