

La educación media técnico profesional en Chile: entre la desarticulación y la indefinición

The technical high school education in Chile: Between the dislocation and uncertainty

Eduardo Castro Ríos*
Wladimir Orellana Goycolea**

* Académico Departamento de Humanidades y Arte, Universidad de Los Lagos. ecastro@ulagos.cl

** Director Técnico Proyecto Red de Articulación de la Formación Técnica para el Sector Productivo Silvoagropecuario de la Región de Los Lagos, Universidad de Los Lagos. worellana@ulagos.cl

Resumen

Es importante para el desarrollo del país contar con una educación técnica de calidad; existe consenso en señalar que los principales problemas que enfrenta la educación técnica en Chile se pueden resumir en tres conceptos: pertinencia, acceso y articulación. El esfuerzo por incorporar el modelo por competencias en el mundo de la educación técnica es un buen camino para enfrentar los problemas de pertinencia, por lo tanto se hace necesario mejorar el acceso potenciando políticas de financiamiento y becas. Respecto al problema de la desarticulación entre la Educación Media Técnico Profesional y la Educación Superior, no se identifica una política clara en esta materia. El artículo pretende resaltar la necesidad que la Universidad de Los Lagos se haga cargo de este vacío y logre construir una propuesta que pueda transformarse en política pública en un futuro mediano.

Palabras clave: Educación técnica, Competencias laborales, Educación Superior.

Abstract

It is really important for the development of the country to have a quality Technical Education. There is a consensus concerning which are the main problems that Technical Education is facing with. We can sum them up into three concepts: appropriateness, access and organization. One way of facing up to the appropriateness issue, is the incorporation of the competency-based educational model into the Technical Education. Regarding to the improvement of the access matter, it can be developed with financing and scholarships (grants)* policies. Finally, when people talk about organization problems existing in both Technical High School Education and Higher Education, there is no policy at all. The aim of this article is to highlight the necessity of Universidad de los Lagos to take charge of this concern in order to make a proposal- from a project that is being carried out -that can be used as a public policy in the near future.

Key words: Technical Education, competency-based educational model, Higher Education.

Introducción

“Así como en este país de agricultores sólo hubo siete escuelas fiscales que formarían jóvenes para ser más eficientes en tareas del campo. En este país de mineros, en 1909, sólo existían tres Escuelas Prácticas de Minería”.

(Claudio Véliz, 1963)

Los “centenarios” parecen ser momentos apropiados para hacerse preguntas trascendentes, en esa lógica Claudio Véliz analizó las características de la educación técnica en Chile hacia el 1910. Qué podríamos decir hoy, en el bicentenario, sobre la educación

técnica en el país. ¿Siguiendo su principal problema la cantidad o hay algo más? Este trabajo se centrará específicamente en las características de la Educación Media Técnico Profesional (en adelante EMTP) como una forma de comenzar la discusión sobre la formación técnica en el país.

La EMTP como se la conoce actualmente fue estructurada en la Reforma de 1965 y en lo fundamental no tuvo cambios significativos sino hasta 1998, año en el cual se inicia formalmente un conjunto de transformaciones de su estructura curricular. Hacia comienzos de la década de los 90 más de un tercio de la matrícula de la educación media pertenecía a la EMTP y los diagnósticos señalaban como sus principales deficiencias: retraso tecnológico (de sus docentes y equipamientos técnicos), desvinculación con el sector productivo, excesiva especialización y falta de correspondencia con el mercado de trabajo (Cariola, 1995, p. 24).

En este escenario general el Ministerio de Educación se planteó realizar una Reforma de esta modalidad educativa que tenía como principios orientadores:

1. Incrementar la formación general en los dos primeros años, concentrando la preparación técnica en los dos últimos años de la educación media.
2. Redefinir el sentido de la especialización, aplicando un enfoque que reducía drásticamente el número de especialidades ofrecidas.
3. Establecer perfiles de egreso de carácter nacional para cada especialidad.
4. Proponer planes y programas de estudio, con una estructura curricular modular, con enfoque de competencias laborales (Miranda, 2003, p. 375).

Los equipos profesionales responsables de llevar a cabo estas transformaciones partieron de la base que la formación técnica y profesional debía responder adecuadamente al escenario laboral y productivo que estaba emergiendo, marcado por el cambio tecnológico, el incremento de la informatización y la transnacionalización de la economía, con repercusiones en la dinámica del empleo y la naturaleza y organización del trabajo productivo.

El objetivo era diseñar una formación técnica amplia y flexible, más acorde con las estructuras laborales postfordistas¹ que emergían en el país, lo que se oponía al modelo imperante que se basaba en entregar una formación muy especializada que buscaba un ingreso temprano al trabajo.

La fase de diseño se inició el año 1994, un primer hito se dio en 1998 con la publicación de los “Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Enseñanza Media” y continuó el año 2001 con la implementación de la formación diferenciada técnico-profesional en tercer medio, que el año 2004 tuvo el primer grupo de alumnos egresados, formados en el nuevo marco curricular.

Se van a cumplir diez años de implementación del nuevo currículum y es necesario realizar un análisis sobre los logros alcanzados, a partir de las promesas realizadas.

¹ Según Coriat, exponente de esta escuela de pensamiento, algunas características de las nuevas formas de producir, inversas a las características del sistema fordista clásico, son: a) polivalencia y pluriespecialización de los operadores, b) reintroducción de tareas o funciones de diagnóstico, reparación y mantenimiento, c) reintroducción de tareas de control de calidad a los puestos de fabricación, y d) reasociación de tareas de programación y fabricación. Un ejemplo de lo señalado sería el toyotismo. En Carrillo, Jorge y Iranzo, Consuelo (2001). Calificación y competencias laborales en América Latina, p.188.

Antecedentes Históricos

Manuel de Salas fue el primero en pensar y realizar acciones concretas para desarrollar en el país una educación “científica y práctica”. Para ello puso todo su empeño en la creación de la Academia de San Luis (1897) en la cual “no sólo fundó nuestra educación técnica de nivel medio [sino también] aplicó por primera vez en nuestro país un método racional, científico”. La Academia fue concebida como “una respuesta a la realidad socioeconómica y cultural que, habiéndola estudiado acuciosamente, era el más certero diagnóstico y el plan más visionario para impulsar el desarrollo de Chile” (Pino, 2003, p. 73).

Durante todo el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX a este tipo de educación se la conoció como “instrucción especial”. Comprendía no sólo a las escuelas e institutos que impartían enseñanza industrial, técnico femeninas, comercial, agrícola y minera, sino también a la Escuela Naval, la Escuela Militar, la Escuela de Ingenieros y de Pilotines de la Armada, la Escuela Náutica de Ancud, la Escuela de Obstetricia, la Escuela de Agronomía, la Escuela de Artes y Oficios de Santiago y Talca, la Academia de Guerra y la Escuela de Caballería del Ejército. Durante años sólo la enseñanza comercial dependió del Ministerio de Justicia, Culto e **Instrucción**, las otras ramas dependían de los ministerios de Industria y Obras Públicas, Agricultura y de Guerra (Avecedo, 1990).

Como visión general se puede señalar que esta educación creció muy lentamente durante el siglo XIX y se mantuvo así hasta la década del 30 en el siglo XX. Algunos historiadores ponen el acento en cuestiones culturales para explicar este fenómeno como, por ejemplo, el sempiterno desprecio al trabajo manual heredado de los españoles, el predominio de una educación academicista y la baja inversión en infraestructura y equipos, razones que más que causas del fenómeno parecen efectos del mismo. Otros autores, sin desconocer factores culturales, resaltan la estructura productiva del país, señalando que la formación técnica tiene una directa relación con el tipo y grado de desarrollo económico de un país, y por lo mismo la suerte de esta rama educativa puede ser un buen indicador de dicho desarrollo. En este sentido el texto de Claudio Véliz (1963) es revelador “¿Por qué Chile no es una gran nación industrial?”, en síntesis, según el autor, simplemente porque nunca tuvo necesidad de industrializarse. La clase dirigente chilena se habría conformado con ser exportadora de productos sin valor agregado, cuyos procesos productivos no requieren de mano de obra calificada y, por lo tanto, tampoco de una educación técnica desarrollada.

“Así como en este país de agricultores sólo hubo siete escuelas fiscales que formar jóvenes para ser más eficientes en tareas del campo. En este país de mineros, en 1909, sólo existían tres Escuelas Prácticas de Minería” (Soto, 2000, p. 107).

Como fue señalado, la tendencia cambia a partir de la década de los 30 y principalmente en los años cuarenta cuando se transformaron en escuelas de enseñanza secundaria las escuelas agrícolas, artesanales y de oficio. Al mismo tiempo que se elevaba la edad de ingreso a ellas. La creación de nuevas escuelas técnicas fue parte de

las políticas industrialistas de los gobiernos radicales, logrando aumentar la matrícula de 32.360 en el año 1940 a 50.022 en el año 1945 y 78.936 en el año 1956 (Acevedo, 1990, p. 136). En general la educación ahora llamada “vocacional” comienza a tener mayor atención de parte del Estado. En el gobierno de Carlos Ibáñez (1954) se realizan algunos cambios encaminados a buscar cierta comunicación de la formación vocacional con la educación formal. Así se estableció que:

1. Se debían definir las metas de la educación vocacional en relación a la educación humanística.
2. Crear nuevas interconexiones entre estos dos tipos de educación, la cual debía facilitar la transferencia de estudiantes desde el currículum de la educación secundaria a la educación vocacional.
3. **Mejorar la relación entre educación de nivel medio, educación vocacional y superior** (negrillas nuestras).
4. Crear cursos cortos, de acuerdo a las necesidades ocupacionales del país, para gente joven que necesiten comenzar a trabajar tempranamente.
5. Crear nuevas oportunidades educacionales complementarias para adultos (p. 139-140).

Con la reforma educacional de 1965 la educación técnico-profesional pasa a ser definitivamente postprimaria, formando parte de la educación media. La educación básica se alargó a 8 años y la media se redujo a 4 años, en dos modalidades, científico-humanista y técnico-profesional, agrupando bajo este alero a todas las instituciones educativas vocacionales que existían a la fecha. Se las definió como una alternativa de orientación a la vida del trabajo, aunque legalmente abierta a la continuidad de estudios superiores, se fijaron las especialidades que se ofrecerían (industrial, comercial, minera, agrícola y técnica femenina) y un plan de estudios nacional para cada una de éstas.

Casi veinte años después, durante el gobierno militar, la EMTP enfrentó su primera transformación, al entregársele una amplia libertad a los establecimientos para definir las especialidades que ofrecerían y sus respectivos planes y programas de estudio, utilizando, como base del diseño curricular el análisis de las tareas observadas en puestos de trabajo dentro de las empresas ubicadas en el entorno del establecimiento, poniendo énfasis en que éstos se ajustaran a sus demandas y necesidades.

Sin embargo, el hecho más sorprendente y relevante que surge en la década de los 80 fue el incremento de la matrícula en la EMTP, la que pasó de un 29% del alumnado de enseñanza media en 1981 a un 36% en 1990, aumento que se mantuvo hasta 1998 estabilizándose en alrededor del 40% que se mantiene hasta la fecha.

Cuadro 2: Evolución de la matrícula de la Enseñanza Media 1990-2007.

Año	Total media	Humanístico científico	Técnico profesional	% EMTP respecto total
1990	719.819	464.423	255.396	35.5
1991	699.455	436.892	262.563	37.5
1992	675.073	410.457	264.177	39.1
1993	652.815	391.457	261.358	40.0
1994	663.316	387.272	276.044	41.6
1995	688.440	391.401	297.039	43.1
1996	740.487	415.919	324.568	43.8
1997	753.250	421.132	332.118	44.1
1998	774.034	424.892	349.142	45.1
1999	803.832	444.281	359.551	44.7
2000	822.946	456.246	366.700	44.6
2001	850.713	474.641	376.072	44.2
2002	896.470	513.813	382.657	42.7
2003	947.057	571.552	375.505	39.6
2004	989.039	604.684	384.355	38.9
2005	1.029.366	631.693	397.673	38.6
2006	1.042.074	646.668	395.406	37.9
2007	1.032.297	734.315	397.982	38.5

Fuente: Mineduc, Anuarios Estadísticos.

Un segundo aspecto digno de destacar, para entender las características de esta modalidad formativa, es que “el 65% de la matrícula EMTP corresponde a estudiantes integrantes de familias que provienen de los dos quintiles de menores ingresos; el porcentaje del total llega a 83,5% si se le suma el tercer quintil” (Sepúlveda, 2009, p. 12).

En el gobierno de Patricio Aylwin, el Ministerio de Educación contrató trece investigaciones con el propósito de establecer bases de conocimiento adecuadas para el diseño de una política de renovación de este nivel educativo y realizó el Primer Congreso Nacional de Educación Técnico-Profesional que reunió a los Ministerios de Educación y de Trabajo y Previsión Social, a la Confederación de la Producción y el Comercio y a las instituciones formadoras. Como producto de este evento surgieron una serie de Consejos Regionales de Educación para el Trabajo, planteándolos como espacios de diálogo entre el mundo educativo y del trabajo.

Algunos resultados entregados por los estudios realizados señalaban que 5 años después de terminados los estudios, un 82% de los egresados había hecho la práctica profesional² y un 69% había obtenido el título de técnico de nivel medio, un 80%

² Requisito exigido para obtener el título de técnico de nivel medio que consiste en una pasantía en una empresa durante un período entre 5 y 22 semanas.

estaba trabajando (sólo un 5% con salario mínimo), un 30% estaba realizado o había efectuando estudios superiores (MINEDUC, 1999, p. 34-35 y 68-69).

Entre los aspectos críticos Miranda (2003, pp. 380-382) señala que:

- La masificación trajo consigo una disminución de la calidad.

La desregulación de los años 80 produjo un crecimiento exagerado e inorgánico de especialidades con una gran diversificación de planes y programas de estudio donde la innovación lograda fue escasa, ya que pesó más el uso de los recursos humanos y materiales disponibles que su adecuación al desarrollo regional y su relevancia para los alumnos.

- La formación técnica y pedagógica de los docentes de especialidad era baja y desactualizada.
- En la mayoría de establecimientos la vinculación esperada con el mundo productivo se mantenía sólo como iniciativa para conseguir prácticas profesionales, aspecto en el cual los estudiantes planteaban la necesidad de mejorar la orientación para este proceso y su supervisión y las empresas demandaban clarificar sus objetivos y contenidos (Miranda, 2003, pp. 380-382).

¿Qué se puede decir de la situación actual? Lamentablemente la investigación académica es escasa, basándonos en los dos principales trabajos realizados en los últimos años podremos concluir que el grado de implementación del nuevo currículum con enfoque de competencias laborales es muy bajo, las razones pueden ser varias pero una, indiscutible, fue que no se midió la complejidad real de un cambio de este tipo en el trabajo de los docentes, no implementando las estrategias de apoyo necesarias. Dicho de forma más provocativa se puede decir que los grandes ausentes de esta reforma “curricular” de la EMTP fueron los docentes y la pedagogía. La otra conclusión importante es que la EMTP sigue estando desarticulada interna y externamente, con la formación general y con la educación superior (Sepúlveda, 2009; Espinoza, 2008).

Los problemas “internos” de la EMTP no son el foco de este trabajo (como la insuficiente implementación del nuevo currículum o la no integración entre formación general y técnica o entre EMTP y EMHC, la deficiente formación de los docentes, los problemas de gestión, etc.), sino más bien su “desarticulación externa” específicamente con la educación superior.

La articulación de la EMTP con la formación técnica superior: Una tarea pendiente

El reciente trabajo de Leandro Sepúlveda (2009) sobre la realidad de la EMTP es concluyente respecto al problema de la desarticulación como uno de los síntomas de la “ambigüedad estratégica” en la que se encuentra esta modalidad formativa.

Uno de los nudos críticos de la educación técnica en general sería la falta de “puentes” entre la EMTP y la formación superior. Esto se expresaría de varias formas, una de ellas es la falta de reconocimiento por parte de la educación técnica superior de los aprendizajes logrados en la EMTP, pues no existe la institucionalidad que lo permita.

El Programa Chilecalifica, durante los últimos años, realizó una apuesta por “articular curricularmente” ambos niveles en el ámbito exclusivamente técnico. Se depositó esta responsabilidad en una asociación voluntaria de instituciones educativas de diferentes niveles formativos llamadas “redes de articulación de la formación técnica” (Redes).

En el país se estructuraron 25 redes para intentar implementar esta política. Estas hicieron un esfuerzo importante por ejecutar acciones, no sólo de coordinación interinstitucional, sino que, además, para avanzar en términos de ajustes, diseños e implementación de programas comunes que permitieran los tránsitos, continuidades y eventuales reconocimientos de estudios entre diferentes niveles, sin embargo, no ha sido posible lograr que se produzca la “articulación vertical”, como paso previo para alcanzar las otras metas.

Por otra parte, las lecciones obtenidas indican que la “articulación curricular” parece insuficiente, es un desafío de política educativa muy complejo como para dejarlo entregado sólo al currículum. Es un tema más “institucional”. Debería existir una institucionalidad que permita a las personas realizar itinerarios formativos eficientes y eficaces, pero esa institucionalidad no existe, al contrario, lo que hay es una “ausencia de soportes institucionales más consistentes, que otorguen más proyección y perspectiva a esta modalidad de enseñanza. La expresión más evidente de lo anterior es la escasa o nula vinculación de la EMTP y sus instituciones [incluso a nivel interno en el Mineduc] con la oferta formativa postsecundaria existente en el país” (Sepúlveda, 2009, p. 149).

¿Cómo superar el enfoque “individualizado” que hasta el momento se ha dado a este problema? Algunos han propuesto la implementación en Chile de un Marco de Cualificaciones, siguiendo la experiencia europea. Hasta el momento esta propuesta no ha pasado del nivel declarativo.

“La demanda por mayor *apoyo institucional* que emerge en el discurso de los actores educativos del sistema es un reflejo de esta situación, y sintetiza los desafíos de un modelo formativo que sigue canalizando las esperanzas de futuro de un poco menos de la mitad de los estudiantes que egresan de la enseñanza media en nuestro país cada año” (Sepúlveda, 2009, p. 149).

Preocuparse hoy en día de la formación técnica y de la articulación entre sus niveles, más allá que una tarea urgente de los sectores educativo y laboral, es un imperativo de país, es una respuesta a las necesidades de desarrollo tecnológico, a la dinámica que ha adquirido el trabajo, a la falta de coordinación entre el sector productivo y educativo y a la desarticulación entre los niveles de éste último. En este sentido debieran ser las Universidades las llamadas a liderar, en virtud de su misión y de su responsabilidad social, un proceso que responda a las necesidades crecientes de las personas, no sólo para que se adapten mejor a sistemas laborales en permanente transformación, sino para el ejercicio de su ciudadanía y para alcanzar condiciones de vida más dignas.

La toma de conciencia sobre la necesidad y la utilidad del aprendizaje a lo largo de la vida y la centralidad del conocimiento como fundamentos del desarrollo económico han determinado que la propia institución universitaria asuma un papel estratégico en el desarrollo, para lo cual debe focalizar sus esfuerzos en la formación de capital humano cualificado, en la investigación pertinente y en la innovación tecnológica para la competitividad.

Este proceso de toma de conciencia ha implicado que un conjunto de actores institucionales, políticos y sociales, conciben que en el eje Educación y Desarrollo están las respuestas a la superación de la pobreza, a la promoción de la paz, al desarrollo sostenible y a la cohesión e inclusión social, por ello las dos Conferencias Mundiales de la Educación Superior de la UNESCO han puesto el énfasis en que la educación es un bien público universal y que la Universidad debe contribuir al desarrollo de la sociedad, ya sea anticipándose a las nuevas tendencias o respondiendo creativamente en aras del progreso social.

Referencias

- ACEVEDO JARAMILLO, VICTORIA Y OTROS (1990). "Historia de la Educación Técnico Profesional en Chile". Tesis Licenciatura en Educación. Valdivia, Universidad Austral de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades.
- CARIOLA, LEONOR (1995). "La Estructura del Nivel Secundario". *Revista Pensamiento Educativo*, N° 16, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.
- CARRILLO, JORGE Y IRANZO, CONSUELO (2001). "Calificación y competencias laborales en América Latina". En: De la Garza, E. (Coord.), *Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo*, El Colegio de México, México, D.F.
- ESPIÑOZA, OSCAR (2008). "La Implementación de la Reforma Curricular en la Enseñanza Media Técnico Profesional: evaluación y proyecciones". Fonide, Santiago.
- MINEDUC (1999). "Evaluación del Marco Institucional del de la Educación Media Técnico-Profesional", Departamento de Economía, Universidad de Chile.
- MIRANDA, MARTÍN (2003). "Transformación de la Educación Media Técnico-Profesional". En: Cox, Cristian (editor), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Editorial Universitaria, Santiago.
- PINO BATORY, MARTÍN (2003). "Nuestra cultura tecnológica, desde sus orígenes hasta fines del siglo XIX". Editorial Universidad de Santiago, Santiago.
- SEPÚLVEDA, LEANDRO (2009). "Estado y perspectiva de la Enseñanza Media Técnico Profesional en Chile: un estudio sobre las orientaciones estratégicas predominantes de los actores". Fonide, Santiago.
- SOTO ROA, FREDY (2000). "Historia de la educación chilena". CPEIP, Santiago.

Documentos oficiales:

- CHILECALIFICA (2002). Memorando N°5 Descripción del Programa Chile Aprende Más.
- CHILECALIFICA (2004a). Perfil Profesional del Docente Técnico.
- CHILECALIFICA (2006). Propuesta Formación Inicial y Continua de Docentes Técnicos EMTF.

