

Donde no somos tigres:
Problemas de la formación técnica en Chile
en el contexto latinoamericano

Andrés Bernasconi

Introducción

La formación de técnicos figura en la lista de problemas de la educación superior chilena desde hace más de una década. En los últimos años, el desarrollo de procedimientos de acreditación de Centros de Formación Técnica (CFT) por parte del Ministerio de Educación (MINEDUC) y la Comisión Nacional de Acreditación de Programas de Pregrado (CNAP) ha hecho posible complementar los diagnósticos del sector que se basan en las cifras del sistema como un todo⁽¹⁾, con los datos que surgen de la observación de las instituciones que componen el sistema.

A la reciente disponibilidad⁽²⁾ de esta nueva fuente de evidencia, se suma la producción y publicación en los últimos tres o cuatro años de una docena de informes nacionales sobre la educación superior no universitaria en varios países de América Latina, bajo los auspicios del Instituto Internacional para la Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC) de la UNESCO⁽³⁾, así como la labor de análisis desarrollada por el Banco Interamericano de Desarrollo para el fomento de la educación técnica en la región según el modelo de los *community colleges* de Norteamérica (Bernasconi y Uribe, 2001; Castro y García, 2003)⁽⁴⁾.

Estos nuevos recursos permiten, por un lado, un diagnóstico más fino que los existentes hasta ahora sobre el estado de la formación técnica en Chile

La formación de técnicos figura en la lista de problemas de la educación superior chilena desde hace más de una década. En los últimos años, el desarrollo de procedimientos de acreditación de Centros de Formación Técnica (CFT) por parte del Ministerio de Educación (MINEDUC) y la Comisión Nacional de Acreditación de Programas de Pregrado (CNAP) ha hecho posible complementar los diagnósticos del sector (...)

(1) El más reciente que conozco es el realizado por el Banco Mundial como parte de la preparación del proyecto Chile Califica (Banco Mundial, 2002).

(2) Los informes están disponibles en la web desde 2005.

(3) Disponibles en www.iesalc.unesco.org.ve.

(4) Los *community colleges* son instituciones predominantemente públicas, gobernadas por las autoridades locales, financiadas con aportes del gobierno federal, estatal y el cobro de aranceles modestos, que ofrecen programas de grado de dos años de duración, ya sea en áreas técnicas para los que desean salir al mercado laboral, o en educación general para quienes buscan transferir sus créditos a una universidad. Además, ofrecen cursos no conducentes a título para educación continua, reciclaje profesional, actualización o desarrollo de intereses personales, así como programas remediales preparatorios para estudios postsecundarios. Mantienen estrechas relaciones con la comunidad local, especialmente el sector productivo, en el gobierno de la institución, en la prestación de servicios y en la extensión, y cuentan con una importante presencia de alumnos de edad y trayectorias no tradicionales.

y, por el otro, un cotejo de las dificultades que ésta encuentra en nuestro país, con la experiencia de otros países de la región, con los cuales Chile comparte una historia en la educación superior. Aprovechando estos nuevos recursos, este trabajo identifica algunos de los problemas de la formación de técnicos en Chile, usando como fuente principal los informes de estado de avance del MINEDUC para los CFT que se encuentran sujetos a acreditación. Adicionalmente, se ha recurrido a los informes de acreditación institucional para CFT y carreras técnicas publicados hasta la fecha por la CNAP, y al informe nacional sobre educación superior no universitaria en Chile preparado para IESALC por José Miguel Salazar (Salazar, 2005).

El énfasis está puesto en los CFT porque son ellos los que concentran el 62% de los poco más de 112.000 técnicos de nivel superior que se forman en el país⁽⁵⁾, según cifras para 2004 (seguidos por los IP, con 24%, y las universidades, con 14%). Además, los programas técnicos de dos o tres años de duración, que conforman la oferta única y característica de los CFT, corresponden a lo que internacionalmente se entiende como formación vocacional o técnico-profesional.

La primera sección está dedicada a mostrar los elementos de análisis que surgen de los informes de acreditación de los CFT preparados por el MINEDUC. Junto con indicar tendencias generales, se compara aquí el desempeño de los CFT creados en el último lustro por las universidades tradicionales, con el de los demás centros. A continuación, el nivel de análisis se alza a las cuestiones estructurales del sistema de formación de técnicos: regulación legal y condiciones de mercado. En la tercera sección se ensayan las consecuencias de política pública de todo lo anterior, teniendo a la vista la experiencia comparada latinoamericana en cuanto pueda sugerir estrategias que permitan enfrentar los problemas de la formación de técnicos superiores en nuestro país.

La perspectiva micro: desempeño de los CFT a la luz de la acreditación

A abril de 2006 existen en Chile 110 CFT, de los cuales 60 están en acreditación (55%), 34 se encuentran en supervisión (31%) y el resto (16 instituciones,

(5) Además de estos técnicos de nivel superior, existen en Chile los técnicos de nivel medio egresados de liceos y colegios de enseñanza media técnico-profesional.

que representan un 14%) han obtenido la autonomía plena (Alamos, 2006)⁽⁶⁾. La matrícula de los CFT en 2004 fue de 62.000 alumnos aproximadamente⁽⁷⁾.

Las evaluaciones más completas que existen del desempeño institucional de los CFT son generadas a través del proceso de acreditación del MINEDUC, y a ellas hemos recurrido como fuente de documentación principal. En términos de calidad, es razonable suponer que los CFT autónomos representan el sector de mejor desempeño, de tal modo que los datos sobre CFT en acreditación que aquí se presentan pueden entenderse como representativos no de la cota más alta de desempeño, sino como una sección que corta a través de todos los niveles de calidad empíricamente disponibles. De allí su interés. Sin embargo, dado que las instituciones autónomas concentran el 60% de la matrícula del sector (los CFT en acreditación, con poco más de 14.000 alumnos, solo enrolan al 22% de los alumnos, mientras que el 18% restante está en entidades bajo supervisión), se considerarán también aquí los cuatro informes de acreditación institucional de CFT autónomos generados por la CNAP, actualmente disponibles públicamente⁽⁸⁾, que cubren en conjunto a otros 31.500 alumnos.

Abril de 2006 existen en Chile 110 CFT, de los cuales 60 están en acreditación (55%), 34 se encuentran en supervisión (31%) y el resto (16 instituciones, que representan un 14%) han obtenido la autonomía plena (...)

Otra limitación de nuestra fuente de datos es que no todos los CFT en acreditación cuentan con un informe de acreditación reciente (es decir, de los años 2004 o 2005). Hay 38 informes disponibles actualmente (que cubren a 12.900

(6) El MINEDUC formula del siguiente modo las diferencias entre las tres condiciones en que puede encontrarse un CFT: "Son centros autónomos todos aquellos a los que el Ministerio de Educación les ha reconocido un desarrollo satisfactorio de su proyecto institucional y certificado su plena autonomía, pudiendo estos centros otorgar toda clase de títulos de técnico de nivel superior, en forma independiente. Son centros en supervisión todos aquellos creados en virtud del DFL N° 24 de 1981 y que no han optado por la acreditación. La supervisión es un proceso permanente de revisión del cumplimiento de las condiciones mínimas de funcionamiento del centro, no conducente a autonomía. Son centros en acreditación todos aquellos regidos por las normas establecidas en la Ley 18.962 de 1990 y que no han obtenido aún su plena autonomía. La acreditación comprende la aprobación y verificación progresiva, por parte del Ministerio de Educación, del proyecto institucional del centro por un período de tiempo establecido en la ley, al final del cual el centro puede obtener su plena autonomía (http://www.educacionsuperiorchile.cl/noticias/noti_cft.html).

(7) Según Compendio Estadístico del MINEDUC, en http://compendio.educador.cl/docmatricula/2.3_cft.xls.

(8) En www.cnap.cl. La acreditación institucional de la CNAP, centrada en verificar la existencia y funcionamiento de los mecanismos de aseguramiento de la calidad de las instituciones, tiene objetivos diferentes que la del MINEDUC y, por lo tanto, las resoluciones de acreditación o no acreditación que genera son de menor riqueza descriptiva del estado de funcionamiento de las entidades. Pero los informes de los pares evaluadores en que se basan las resoluciones de la CNAP, que podrían haber servido como equivalente a los informes del MINEDUC, no están disponibles para uso público.

estudiantes), y con ellos se ha trabajado⁽⁹⁾. Por último, se tuvo también a la vista los acuerdos de la CNAP sobre seis carreras técnicas de universidades que culminaron con éxito sus procesos de acreditación de carreras. En conjunto, los CFT cuyos informes de acreditación hemos examinado matriculan unos 44.000 estudiantes, o un 71% del alumnado de los CFT.

Los CFT en acreditación que cuentan con informes de evaluación producidos en 2004 o 2005 tienen en promedio 348 estudiantes (la mediana es 176). El rango de tamaño va desde cuatro instituciones con más de 1.000 alumnos, a 13 instituciones con menos de 100. Considerando ahora todos los CFT del país, tenemos que el 60% de estas entidades tiene menos de 250 alumnos y sólo el 18,5% sobrepasa los 450 (Alamos, 2006).

Las características generales que presentan los CFT en acreditación pueden ordenarse, para fines expositivos, en atributos de gobierno y administración, docencia, infraestructura y situación financiera.

Gobierno y administración

El gobierno institucional y la gestión de los CFT en acreditación puede calificarse de rudimentaria en el 57% de los casos. En las instituciones que así calificamos no hay planificación de largo o mediano plazo, frecuentemente no hay tampoco planificación de corto plazo, se trabaja sin presupuestos, no hay gestión del personal, no existen sistemas informáticos de soporte de los registros administrativos y académicos, no existe evaluación, los procesos de toma de decisiones no están institucionalizados, etc.

Además, las funciones específicas de la gestión propia y característica de instituciones de formación técnica están ausentes en todos o casi todos los centros: no se usa sistemáticamente la información del medio externo para diseñar o actualizar carreras, no se hace seguimiento de egresados para retroalimentar la enseñanza, y los profesores no son entrenados en las particularidades de la educación de técnicos o de adultos trabajadores. Solo cuatro centros, dependientes de organizaciones empresariales o religiosas, cuentan con un directorio con representación de miembros de la comunidad a la que aspiran a servir.

Llama la atención, además, lo que parece ser una ausencia completa entre los directivos de los centros de modelos o paradigmas, nacionales o internacionales.

(9) Los CFT en acreditación que no tienen aún informe tienen menos de dos años de funcionamiento, o se han pasado de la supervisión a la acreditación sólo recientemente.

les, de lo que es un CFT de excelencia. Ello podría explicar la generalizada falta de visión respecto del desarrollo institucional de largo plazo, así como la inexistencia de estándares o normas de buenas prácticas propios del sector. El desarrollo de los CFT está, en consecuencia, enteramente entregado al seguimiento de las expectativas plasmadas en los Criterios de Evaluación del Ministerio.

Docencia

Solo dos de los CFT en acreditación reciben más postulantes que cupos tienen para ofrecer, y pueden seleccionar a sus estudiantes. Todos los demás admiten a quienquiera que presente una licencia secundaria. Sin embargo, la existencia de programas remediales, que debiera ser el corolario de esta política de admisión abierta, se observó solo en 46% de las entidades, y en estos casos el apoyo propedéutico consiste típicamente en dos o tres semanas, antes o durante el primer semestre, de reforzamiento de matemáticas, lenguaje o ciencia. Así las cosas, no es de extrañar que tasas de deserción mayores al 50% afecten a la mitad de las instituciones.

Solo dos de los CFT en acreditación reciben más postulantes que cupos tienen para ofrecer, y pueden seleccionar a sus estudiantes. Todos los demás admiten a quienquiera que presente una licencia secundaria.

No obstante, hay que consignar que las autoridades de los centros atribuyen la mayor parte de la deserción a problemas económicos y no académicos (no existen datos confiables sobre las causas de este fenómeno, porque ninguna entidad hace seguimiento de los que abandonan sus aulas). Tampoco hay datos de estudios de cohorte, pero la rigidez de los planes de estudio (abundantes “prerrequisitos” y asignaturas semestrales que se imparten una vez por año) es usualmente identificada como responsable del generalizado atraso curricular de los estudiantes.

Los CFT analizados no han desarrollado metodologías de enseñanza especiales para el alumnado que atienden o para la naturaleza de los estudios técnicos, salvo la existencia de una proporción más alta de horas dedicadas a actividades prácticas que lo que sería el caso en una carrera universitaria. De hecho, casi la mitad de los CFT evaluados ha conseguido implementar prácticas bien reguladas, en el marco de convenios formales, adecuadamente monitoreadas y que resultan provechosas como instancia de formación. Pero la docencia en aula sigue los patrones de “pasar materia” por parte del profesor y de estudiar

de memoria por parte del alumno, típicos de la enseñanza universitaria. En otras palabras, no hay programas de, por ejemplo, aprendizaje basado en problemas, o aprendizaje colaborativo, y solo dos centros tienen enseñanza dual. Con todo, el discurso de la formación en competencias, acompañado a veces por la implementación de acciones para ponerlo en marcha, se halla presente en un tercio de las instituciones, invariablemente de la mano de proyectos Mecesus o Chile Califica, o como resultado del incentivo a la formación técnica modular ofrecido desde la reforma a la ley SENCE.

Solo 11% de los CFT analizados cuenta con convenios con universidades para brindar oportunidades de continuidad de estudios a sus titulados, aunque

Solo 11% de los CFT analizados cuenta con convenios con universidades para brindar oportunidades de continuidad de estudios a sus titulados, aunque no se pudo observar evidencia de que alguien se hubiese beneficiado de ellos.

no se pudo observar evidencia de que alguien se hubiese beneficiado de ellos. El problema de la articulación de estudios no parece preocupar especialmente ni a las autoridades de los centros ni a sus alumnos.

Casi el 90% de los informes se declara conforme con la calidad de los docentes, tanto en cuanto a sus credenciales como en cuanto a la experiencia laboral específica en el área que enseña. No obstante, solo dos centros han establecido los regímenes de carrera académica para sus profesores que exige el MINEDUC en sus Criterios de Evaluación, y más de la mitad de los CFT no han brindado jamás a sus docentes ninguna capacitación. Además, la retroalimentación de la docencia es muy pobre: se limita en el mejor de los casos a una encuesta docente, pero no es inusual que los resultados de la encuesta lleguen solo al jefe de carrera o al director del centro, y no al profesor involucrado.

Un problema generalizado es la falta de personal académico de dedicación completa. Los jefes de carrera, responsables de la dirección académica de los programas, tienen típicamente contratadas solo unas pocas horas a la semana para descargar esta función, a resultas de lo cual agotan su tiempo en atender alumnos y en labores administrativas rutinarias, sin que quede en la institución nadie a cargo de planificar, evaluar el programa, establecer contactos con el sector productivo, mantener vinculaciones con los egresados y las demás labores de desarrollo que se esperarían de un jefe de carrera. Los

contratos de honorarios de los profesores, con la sola excepción de dos centros, cubren solo las horas de docencia directa.

Otro problema habitual es la desmedrada situación de acceso a las autoridades institucionales, a los recursos de aprendizaje (especialmente biblioteca, laboratorios y oportunidades de práctica) y a los servicios (caso, fotocopiado, ¡hasta baños!) que afecta a los alumnos vespertinos. Nuestras instituciones formadoras de técnicos (así como las universidades, podría puntualizarse de paso) todavía no operan de modo de darle a los alumnos la misma experiencia formativa y de servicios independientemente del horario de estudio. Mientras las instituciones de educación superior en Chile no funcionen 16 horas diarias, siete días a la semana y durante febrero la educación continua en todos sus niveles va a enfrentar severos obstáculos logísticos y, a la larga, de calidad.

No obstante estas limitaciones, en cerca de la mitad de los centros tanto los alumnos como los egresados y los empleadores se mostraron satisfechos con la calidad de la formación recibida. En los demás centros esta variable no pudo medirse, por existir muy pocos egresados, o por no haberse entrevistado empleadores. Pero en ningún caso señalaron los empleadores o egresados entrevistados estar disconformes con los resultados de la formación. Y en casi todas las instituciones, sin importar cuán débiles fueran, los alumnos se mostraron conformes con la enseñanza. Es impresionante el contraste entre las debilidades de los CFT aquí y más adelante anotadas, y la satisfacción de los usuarios, y uno solo puede, por el momento, especular sobre sus causas. Desde luego, es posible que las opiniones recogidas por los evaluadores de los centros no sean representativas de sus respectivas poblaciones. No puede descartarse a priori, en el otro extremo, que la formación de técnicos sea efectivamente buena, no obstante la pobreza de recursos. De hecho, solo en una cuarta parte de los informes advirtieron los evaluadores que las carreras estaban desactualizadas. Los CFT han sido criticados en informes anteriores por su precariedad institucional y por su baja captación de alumnos, pero sabemos comparativamente poco de la calidad de sus egresados. Después de todo, con las altas tasas de deserción que se observan en los centros, quienes logran terminar sus estudios son posiblemente una minoría muy selecta del alumnado, capaz de encontrar trabajo y tener un buen desempeño laboral. Pero esta justificación no sirve para explicarse la opinión de los supervisores externos de práctica, quienes también tienen en general buena opinión del desempeño de los alumnos bajo su autoridad. Quizás una clave esté en las

bajas expectativas de todos los actores involucrados, comparadas con las cuales no sería difícil que el desempeño de nuestros CFT y sus alumnos y egresados parezca aceptable. El talante de las expectativas nuevamente remite al problema de la falta de referentes de excelencia en nuestro país que defina el perfil de un buen técnico y los atributos de su buena formación.

Los acuerdos de acreditación de la CNAP de cuatro carreras técnicas de la Universidad Técnica Federico Santa María (UTFSM) y de una de la Univer-

Los acuerdos de acreditación de la CNAP de cuatro carreras técnicas de la Universidad Técnica Federico Santa María (UTFSM) y de una de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación (UPLACED) dan cuenta de fortalezas y debilidades que no escapan radicalmente de la situación general de los CFT.

sidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación (UPLACED)⁽¹⁰⁾ dan cuenta de fortalezas y debilidades que no escapan radicalmente de la situación general de los CFT. En la línea de las fortalezas destacan la calidad del cuerpo docente, los recursos de biblioteca y laboratorios y la inserción laboral. Entre las flaquezas se cuentan la falta de vinculación sistemática con el medio

empresarial, tecnológico e industrial (salvo una de las carreras de la UTFSM), la ausencia de mecanismos de transferencia de los egresados a la universidad, rigidez curricular y bajas tasas de retención y egreso oportuno. La carrera de la UPLACED, además, no está actualizada y admite a alumnos cuya heterogeneidad reclama acciones de nivelación que no se encuentran disponibles.

Infraestructura

La calidad de los edificios es positivamente evaluada en tres de cada cuatro centros. Lo que está en su interior, en cambio, es objeto de una apreciación más crítica, hallazgo consistente con el sesgo observado en las instituciones privadas de educación superior de invertir más en edificios que en cualquier otro recurso. Las bibliotecas fueron calificadas de deficientes en 70% de los casos. Las falencias más habituales de las colecciones fueron la falta de una cobertura completa de la bibliografía básica y la existencia de sólo un volumen por cada título.

(10) Es de suponer que las respectivas universidades tienen a estas carreras en alta estima, toda vez que nadie somete a acreditación carreras cuyas debilidades pongan en peligro grave el resultado del proceso. Suponemos que ellas representan, entonces, a las buenas carreras técnicas de las universidades.

Los talleres y laboratorios fueron juzgados inadecuados en 57% de los centros, ya sea por falta de equipamiento, insuficientes estaciones de trabajo o sistemas de trabajo en que un alumno practica mientras varios otros miran. El acceso a computadores razonablemente actualizados y conectados a Internet es una fortaleza del 64% de las instituciones.

Las bibliotecas presentan un desafío especial, porque a diferencia de los talleres y laboratorios, son de uso electivo, en el sentido que no se planifican actividades evaluadas y que exijan el uso de la biblioteca bajo la mirada de un profesor. Las colecciones fueron juzgadas adecuadas en sólo tres instituciones. En los demás casos, a la falta de material se une la administración de los recursos bibliográficos por secretarías, con los consiguientes problemas de catalogación, registro de operaciones y desarrollo de colecciones. Pero allí donde las bibliotecas fueron avaladas por los informes evaluativos, se encontró que los alumnos no las usan: “prefieren Internet”. Si bien no sería razonable esperar de un estudiante técnico la misma relación con libros y revistas académicas que tiene un estudiante de doctorado, sin duda hay competencias laborales generales que se juegan en la relación del estudiante técnico con el material editado, y en este sentido preocupa la dispensabilidad de las bibliotecas como espacios de aprendizaje.

Situación financiera

A juzgar por las cuentas de los CFT bajo acreditación, los CFT son un mal negocio. El 57% de ellos registra pérdidas o gana apenas para cubrir los costos. Si no fuera por las actividades de capacitación que realizan el 54% de los CFT evaluados, o por los aportes de entidades sostenedoras en 43% de los centros, habrían tenido que cerrar. Desde luego, la baja captación de alumnos de la que padecen casi todos los centros complica las finanzas, pero no debe pensarse que éste es el factor crucial que explica el problema: dos de los centros con más de 1.000 alumnos tienen pérdidas o apenas se financian, mientras que siete centros con menos de 200 alumnos registran utilidades. Más bien el problema parece ser el hecho que es muy difícil entregar formación técnica

A juzgar por las cuentas de los CFT bajo acreditación, los CFT son un mal negocio. El 57% de ellos registra pérdidas o gana apenas para cubrir los costos. Si no fuera por las actividades de capacitación que realizan el 54% de los CFT evaluados, o por los aportes de entidades sostenedoras en 43% de los centros, habrían tenido que cerrar.

de calidad, especialmente en las áreas que no son de ciencias sociales, con un gasto por alumno de \$ 815.000 por año (\$ 665.000 si se excluye a INACAP), que es lo que en promedio cobraron los CFT a sus alumnos en 2005⁽¹¹⁾. Invariablemente, los CFT mejor evaluados en este grupo bajo acreditación del MINEDUC subsidian la formación de técnicos, ya sea con las utilidades provenientes de las actividades de capacitación o con aportes de entidades externas. El CFT de la Cámara de Comercio de Santiago, por ejemplo, recibe la mitad de sus ingresos de actividades de capacitación. Fontanar recibe anualmente de sus sostenedores un monto igual al ingreso por aranceles y Salesianos funciona gracias a un préstamo de 500 millones de la Congregación Salesiana y al uso de la infraestructura de los colegios de la Congregación.

Bajo patrimonio, tasas de morosidad de 20 o 30%, bajo capital de trabajo, endeudamiento caro de corto plazo y nula capacidad de inversión son problemas generalizados. El 73% de los centros tiene capacidad ociosa, entendida como situaciones de matrícula inferior a la proyectada, carreras discontinuadas por falta de postulantes, o que fallaron en captar alumnos, o una distribución de matrícula en que la mitad o tres cuartas partes del alumnado está en una carrera, mientras que las restantes están escasamente pobladas. Lo peor es que las oportunidades de crecimiento de la matrícula son muy bajas: los CFT en acreditación invierten muy poco en publicidad (el monto más alto que encontré es de 20 millones anuales) y las autoridades creen que la única forma de aumentar la captura de estudiantes es abrir nuevas carreras. Como resultado de esta estrategia, los CFT terminan ofreciendo carreras en áreas del conocimiento muy disparatadas, que eliminan toda posibilidad de economías de escala.

En la columna de los aspectos positivos, cabe mencionar las becas Nuevo Milenio, que han llegado a representar, en un par de CFT, cerca del 50% de los ingresos por docencia, y son una relevante ayuda financiera en muchos otros, y los proyectos Mecesup, que han permitido inversiones que de otra forma no habrían podido ser ejecutadas.

Otra cuestión que aparece repetidamente en los informes de evaluación es la deficiente contabilidad. No solo carecen casi todos los centros de auditoría externa de sus cuentas, sino que las estructuras de los estados financieros varían de una institución a otra y con frecuencia, de un año a otro en una misma institución. Las definiciones de cuentas y partidas no responden a normas generalmente aceptadas, o

(11) Elaboración propia de la base de datos Índices 2006. Incluye matrícula y arancel anual.

no reflejan las peculiaridades de empresas educativas, y no es raro que se incumplan las normas de tenencia de libros del SII. Hay, entonces, un enorme espacio para que la autoridad norme la forma de llevar la contabilidad de los CFT y la haga cumplir.

CFT pertenecientes a las universidades tradicionales

Doce universidades del Consejo de Rectores participan en la propiedad de igual número de CFT. La acreditación del MINEDUC nos ofrece información sobre nueve de ellos, que son los que pertenecen a las universidades de Chile, Católica de Valparaíso, de Valparaíso, Austral, de la Frontera, de Tarapacá, de Atacama, de La Serena y Tecnológica Metropolitana. La situación de estos CFT se puede resumir en lo siguiente: no son sustancialmente diferentes a los otros. Su tamaño promedio es de 221 alumnos, y el más grande (CFT Austral) tiene 450, aunque deben matizarse estas cifras teniendo presente que todos ellos fueron creados en los últimos seis años o menos. Su dependencia de una universidad les ayuda a conseguir alumnos, pero no de manera desbordante: el CFT Austral, inaugurado en 2000, tenía en 2005 sus 450 estudiantes repartidos en siete carreras y en dos ciudades. Como se ve, las densidades son bajas aquí también.

Doce universidades del Consejo de Rectores participan en la propiedad de igual número de CFT. La acreditación del MINEDUC nos ofrece información sobre nueve de ellos, que son los que pertenecen a las universidades de Chile, Católica de Valparaíso, de Valparaíso, Austral, de la Frontera, de Tarapacá, de Atacama, de La Serena y Tecnológica Metropolitana.

El gobierno y la gestión son rudimentarias en igual proporción a los demás centros. El perfil del profesorado es semejante, pero solo 22% ofrece perfeccionamiento a sus docentes, comparado con 54% para los otros centros. También son similares entre uno y otro grupo las evaluaciones sobre calidad de los edificios, bibliotecas y laboratorios.

Mejores indicadores se advierten en los CFT universitarios en cuanto a deserción (solo un tercio presenta altas tasas, comparado con 50% en el otro grupo), incorporación del discurso de competencias en 44% de los centros (en contraste con 25% de penetración en los demás CFT) y actualización de las carreras, dimensión problemática en solo 11% de los casos, lo que contrasta con el 29% de deficiencia en el otro grupo. Los indicadores son peores a los

del grupo mayor en existencia de programas remediales, calidad de las prácticas y satisfacción general de empleadores y egresados. En estas tres áreas solo un tercio de los centros presenta resultados positivos, mientras que en el otro sector las respectivas proporciones se ubicaron alrededor del 50%.

Su situación financiera tampoco dista mucho de la de los otros CFT: dos tercios de los CFT dependientes de universidades del Consejo de Rectores exhiben capacidad ociosa (comparado con 75% en el grupo mayor), y 78% no genera utilidades (comparado con 50%). Pero la proporción de recursos adicionales que reciben de capacitación, por un lado, y subsidio de los sostenedores, por el otro, se invierte comparada con el otro grupo: entre los CFT universitarios, dos tercios recibe subsidio y un tercio hace capacitación.

La vinculación entre estos centros y las universidades que los crearon es débil, salvo en cuanto usan infraestructura, bibliotecas y laboratorios universitarios⁽¹²⁾. En particular, llama la atención que no presentan convenios de continuidad de estudios con mayor frecuencia que los otros CFT, en lo que es otro ejemplo de la falta de articulación de estudios que ya advertimos en el caso de las carreras técnicas universitarias acreditadas.

La creación de estos centros en las universidades del Consejo de Rectores respondió a la recomendación que ha mantenido el MINEDUC, desde fines de los 90 de que las carreras técnicas no se impartan directamente en las universidades. Probablemente el Ministerio quiso limitar las oportunidades de “competencia desleal” de las universidades para con los CFT -consistente en este caso en la ventaja que tiene, *ceteris paribus*, un programa a los ojos de los postulantes por el sólo hecho de ofrecerse en una universidad- y evitar, asimismo, confusión entre los alumnos sobre la naturaleza técnica o profesional de la carrera que estaban estudiando⁽¹³⁾. Pero si el gobierno también esperaba revitalizar el sector de los CFT a través de la existencia de instituciones sólidamente respaldadas y asesoradas técnicamente por las universidades, con masa crítica de estudiantes, innovadoras en lo curricular y pedagógico, que alcanzaran niveles de excelencia en su quehacer y que ensayaran formas de articulación de estudios entre el nivel técnico y el profesional y, no obstante los proyectos

(12) Lo cual, según reportan los informes de los CFT de las Universidades de La Serena y de Tarapacá, genera situaciones de discriminación de los alumnos del CFT por parte de los universitarios.

(13) Y todo esto sin considerar que una cosa son las intenciones del gobierno y otras las de las universidades, como sugiere el caso del CFT de la U. de Atacama, del que la universidad hizo retiro de utilidades en 2004 que alcanzó al 25% de los ingresos del centro para ese año.

Mecesup que se les han adjudicado, a juzgar por los casos aquí revisados⁽¹⁴⁾, habrá que seguir esperando un buen rato.

Los CFT autónomos

Hay 16 CFT autónomos, cuya condición de tales obedece a que han desarrollado sus proyectos institucionales a satisfacción del MINEDUC. Su matrícula promedio fue en 2004 de 3.040 alumnos, con una mediana de 660. Pero los hay de todos los tamaños, desde dos de ellos con menos de 200 estudiantes, a dos con más de 13.000, pasando por siete con entre 200 y 1.000 alumnos. En total el subsector autónomo representa casi dos tercios de la matrícula de los CFT. Cinco de ellos postularon a la acreditación institucional de la CNAP después de obtener su autonomía y obtuvieron un dictamen a enero de 2006. Todos menos uno fueron acreditados⁽¹⁵⁾. Los CFT acreditados concentran la mitad de la matrícula del sector.

Hay 16 CFT autónomos, cuya condición de tales obedece a que han desarrollado sus proyectos institucionales a satisfacción del MINEDUC. Su matrícula promedio fue en 2004 de 3.040 alumnos, con una mediana de 660.

Los informes de acreditación institucional de la CNAP, que son la fuente de que disponemos para conocer a algunos de los CFT autónomos, no llevan ni remotamente el mismo caudal de información que los informes del MINEDUC, de modo que no es posible un análisis comparativo riguroso. Con todo, los antecedentes que se desprenden de la fundamentación de los acuerdos de acreditación permiten extraer, al menos, algunas conclusiones o hipótesis.

Dos de los CFT acreditados (INACAP y Santo Tomás) son los más grandes del sistema, con casi 14.000 alumnos cada uno en 2004. DUOC-UC tenía entonces cerca de 3 mil, y Andrés Bello, 500. La gestión de INACAP y DUOC-UC (acreditados por seis años) es considerablemente más profesional y sistemática que la de los CFT evaluados por el MINEDUC, la enseñanza responde a estrategias pedagógicas actualizadas (aprender haciendo y enfoque de competencias laborales, respectivamente), existen mecanismos de aseguramiento de la calidad y control de gestión que se extienden a todas las sedes, y las carreras son diseñadas

(14) Cabe destacar que hay tres CFT vinculados a la P. U. Católica de Chile, a la U. Católica del Norte y a la U. de Concepción, que son autónomos y, que en calidad de tales, escapan a esta caracterización.

(15) Cuatro de estas resoluciones están disponibles en la web de la CNAP. Falta el documento correspondiente al CFT Andrés Bello, que fue acreditado.

das y renovadas tomando en cuenta la demanda laboral. En el CFT Santo Tomás (acreditado por dos años) estas características se dibujan con menos claridad, o se encuentran en una fase inicial de su desarrollo. El CFT ITC (300 alumnos), que no fue acreditado, exhibe la informalidad en la gestión, el déficit en inversión y la vulnerabilidad financiera característica de la situación de los CFT bajo acreditación por el MINEDUC. La buena calidad de la dotación docente no es acompañada por mecanismos de evaluación y perfeccionamiento suficientemente formalizados. Las carreras están bien diseñadas y existen esfuerzos de acompañamiento académico de los alumnos que no rinden adecuadamente, pero no hay mecanismos que garanticen la calidad en la provisión de las carreras.

Merece destacarse también que tres de los CFT acreditados por la CNAP pertenecen a organizaciones mayores, de corte educacional o empresarial, y que los aranceles y matrícula anual que cobran son superiores al promedio de los demás CTF, especialmente el caso de INACAP, cuyo promedio de matrícula y aranceles excede el promedio de los demás CTF en más de 60%.

La perspectiva macro: estructura del sistema y mercados

El contexto de condiciones externas en que funcionan los CFT es también importante para entender las dificultades que enfrentan. En esta sección se pasará somera revista a las características de la estructura del sistema de educación superior en Chile, las regulaciones administrativas que inciden en los CFT y las condiciones de mercado en que se desenvuelven.

No existe en la ley una definición sustantiva de la misión de los CFT. Su esfera de acción es definida exclusivamente por el tipo de título que otorga: un CFT es una institución que otorga títulos de técnico de nivel superior. La definición legal de estos títulos no ayuda mucho tampoco: el título técnico de nivel superior es definido escuetamente como certificación de “una especialidad de apoyo al nivel profesional”⁽¹⁶⁾. En la cúspide del sistema están las universidades, cuyas funciones son definidas con la misma parquedad, pero aquí la orientación que pueda provenir de la ley importa menos, porque todos más o menos saben lo que es una universidad. Y entremedio tenemos a los IP, que no tienen otra especificidad legal que la de no otorgar grados académicos. Más allá de esto, un título profesional universitario no difiere legalmente de uno de un IP. Además, como dice Salazar (2005, p. 28), el déficit de especifi-

(16) Además del curioso requisito de duración del programa, definido como “1.600 clases”.

cidad de los IP resulta reforzado por la definición legal del título profesional como correspondiente a “una formación general y científica necesaria para un adecuado desempeño profesional”, lo cual exige de los IP abordar la formación general y científica que se asocia con la esfera universitaria⁽¹⁷⁾. Por último, los IP y CFT pueden legalmente tener fines de lucro, pero esta es una diferencia más formal que práctica con las universidades.

El mercado de nuestra educación superior está dominado por las universidades. La distribución de matrícula entre los tres sectores ha tendido a estabilizarse desde 2000 en proporciones de 10% para CFT, 20% para IP, y 70% para universidades, aunque la matrícula técnica total alcanza casi el 20% si se agregan los alumnos técnicos de las universidades y los IP. Las tasas de titulación arrojan cuatro titulados universitarios por cada titulado de CFT el 2002 (Salazar, 2005, p. 54).

Desde el momento que las universidades y los IP pueden impartir carreras técnicas, los CFT no tienen una reserva de competencia que preserve un mercado para ellos. Pero más perjudicial para sus posibilidades de desarrollo ha sido la expansión de la matrícula universitaria, que hace varios años dispone de cupos para todos los egresados de enseñanza media que califiquen académicamente o tengan los recursos o la capacidad de endeudamiento para pagar un arancel universitario. El desarrollo de programas vespertinos en universidades, además, ha privado a los CFT de una clientela potencial formada por adultos trabajadores de cuello y corbata que no pueden estudiar de día. Así los CFT y los IP tienden a reclutar a alumnos jóvenes que carecen de los medios para sufragar un arancel universitario, y del puntaje PAA o PSU necesario para beneficiarse del crédito subsidiado por el Estado. En breve, los IP compiten en precio con las universidades, y los CFT compiten en precio con los IP. Así, los CFT cobran más o menos la mitad que las universidades tradicionales y un tercio del costo de las universidades privadas, y el 70% de lo que cobra un IP (Salazar, 2005, p. 88). En-

El mercado de nuestra educación superior está dominado por las universidades. La distribución de matrícula entre los tres sectores ha tendido a estabilizarse desde 2000 en proporciones de 10% para CFT, 20% para IP, y 70% para universidades, aunque la matrícula técnica total alcanza casi el 20% si se agregan los alumnos técnicos de las universidades y los IP.

(17) Quizás por esta razón, desde inicios de los 90 el Consejo Superior de Educación aplicó a las universidades y los IP bajo su supervisión esencialmente los mismos criterios y procedimientos de evaluación.

tonces, el techo del arancel de los CFT está fijado por los IP y el de éstos, por las universidades. El nuevo crédito con garantía estatal podría empeorar las cosas para las instituciones no universitarias, en cuanto permite a alumnos estudiar en universidades privadas aportando de su bolsillo una suma no mayor que lo que habrían pagado en un IP o un CFT.

La principal ventaja que podrían ofrecer los CFT es una más rápida titulación, pero esta ventaja es neutralizada si la diferencia de retorno entre un título profesional y uno técnico justifica los dos años adicionales de estudio para obtener un título de cuatro años. Datos de Futuro Laboral analizados por Salazar (2005: pp. 56-61) indican que los titulados de CFT ganan al quinto año desde su egreso remuneraciones que ocupan el rango que va de 200 a 500 mil pesos mensuales, lo que representa poco más de la mitad de lo que ganan los titulados de carreras profesionales de 8 semestres (típicas de IP) del área correspondiente (por ejemplo, comparando un técnico en administración de Empresas con un Ingeniero de Ejecución en Administración de Empresas). Esta diferencia parece suficientemente importante como para pasar por alto la ventaja de la más rápida titulación en un CFT.

En estas condiciones, no sorprende que “solo el 45,8% de los centros de formación técnica y el 55,8% de los institutos profesionales que se han creado en el país han logrado subsistir hasta ahora” (Salazar, 2005, p. 29).

Lineamientos de política pública en perspectiva latinoamericana comparada

Según lo expuesto hasta aquí, los problemas de los CFT pueden resumirse del siguiente modo:

- Mercado de estudiantes cuyo tamaño está limitado por la continua expansión del sector universitario.
- Fragmentación del sector en demasiadas instituciones muy pequeñas y, por lo tanto, económicamente inviables.
- Costos unitarios de formación técnica de buena calidad que exceden el precio que el mercado permite a los CFT cobrar a sus estudiantes.
- Escaso financiamiento público, institucional o para los estudiantes.
- Gestión rudimentaria, poco profesional, propia de la pequeña industria de negocios familiares. En especial, los CFT no cuentan con los mecanismos de monitoreo del mercado de trabajo y retroalimentación que figuran tan prominentemente en el *ethos* de instituciones de formación para el trabajo.

- Escasa vinculación con el sector productivo al que sus carreras están orientadas.
- Bajas tasas de término de estudios.
- Falta de sistemas de articulación eficiente de estudios con el sector universitario.
- Políticas públicas que, preocupadas de las universidades, han prestado poca atención al desarrollo del sector hasta hace unos pocos años.
- Carencia de modelos exitosos, pero realistas, para seguir. Los CFT creados por universidades tradicionales no han cumplido esta función.

Ahora bien, cuando se considera el caso chileno en comparación con los sistemas de educación técnica de países como Argentina, Brasil, Colombia, Venezuela y México y más ampliamente con el estado de la formación técnica en América Latina, se descubre que los problemas de nuestro país son más o menos los de toda la región (Castro y García, 2003; Bernasconi y Uribe, 2001)⁽¹⁸⁾. Lo que más diferencia a Chile, sin embargo, es que solo en nuestro país el sector público está completamente ausente de la provisión de servicios educacionales en el nivel técnico. En los demás países los establecimientos privados de formación en carreras cortas son mayoría, pero en todos existen centros técnicos públicos, o un gran complejo estatal o mixto de formación para el trabajo financiado con un impuesto a la nómina de las empresas, o ambos tipos de instituciones a la vez.

(...) cuando se considera el caso chileno en comparación con los sistemas de educación técnica de países como Argentina, Brasil, Colombia, Venezuela y México y más ampliamente con el estado de la formación técnica en América Latina, se descubre que los problemas de nuestro país son más o menos los de toda la región (...)

Sin embargo, la existencia de centros públicos no es panacea. Tanto en Colombia, donde los institutos públicos son el 20% de una cincuentena de entidades que en conjunto matriculan al 17% de la población terciaria, como en Argentina, con unos 1.800 institutos “terciarios” que se distribuyen el 25%

(18) A favor de Chile, se puede decir que nuestros CFT no han sufrido el proceso de “deriva académica” que hace a las instituciones técnicas buscar parecerse a universidades, haciéndose más “disciplinarias” y teóricas que orientadas al trabajo y prácticas, proceso que ha desdibujado a algunas instituciones técnicas en Venezuela y México, por ejemplo.

de la matrícula postsecundaria⁽¹⁹⁾, 46% de los cuales son estatales, el sector es susceptible de las mismas críticas que se hacen a los CFT en Chile. Venezuela es el país de la región con más larga experiencia en el sector no universitario de la educación superior, habiendo creado sus primeros institutos universitarios de tecnología (inspirados en el modelo francés de IUT) y colegios universitarios (según el ejemplo de los *community colleges* norteamericanos) a inicios de los años 1970. Estas instituciones matriculan el equivalente al 35% de los alumnos postsecundarios, y 40% de ellas son públicas y gratuitas para los alumnos. Pues bien, luego de 35 años de funcionamiento se critica a estas instituciones su falta de pertinencia, mala calidad, falta de innovación pedagógica, bajas tasas de titulación, ausencia de mecanismos de transferencia a la universidad, etc. (Tovar, 2004). Peor aún, según un analista “sigue existiendo desconocimiento del perfil profesional del técnico superior, tanto por parte de los formadores como de los empleadores. En consecuencia, las funciones propias de estos profesionales las ejercen los ingenieros o licenciados, quienes no son remunerados de acuerdo a su formación ni ejercen las funciones que competen a su perfil profesional. Los técnicos superiores ejercen funciones de técnicos medios” (Tovar, 2004, p. 36).

Más importante que la propiedad pública o privada del centro, es su nivel de financiamiento, aunque como los gobiernos son más proclives a invertir en instituciones públicas (así como los empresarios se inclinan por los centros privados), no es casualidad que sean públicos los más destacados centros de formación de técnica en países como Brasil o México, cuyas economías, con su mayor desarrollo industrial, podrían ser un punto de referencia para nosotros.

Las escuelas técnicas de Brasil surgieron de las grandes entidades de formación ocupacional creadas en los años 1940: el Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial SENAI y el SENAC (su equivalente para el comercio). Estos sistemas dependen del Ministerio del Trabajo y se financian con un impuesto a la nómina de personal de las empresas, pero las escuelas pertenecen a las federaciones industriales o comerciales de cada estado. Además, el gobierno federal mantiene escuelas técnicas gratuitas en todo el país, bajo dependencia del Ministerio de Educación, llamadas “Centro Federal de Educación Tecnológica” (CEFET) (Castro y García, 2003, p. 60-65 y 97-100). El sistema es pequeño en número de alumnos y tamaño de las escuelas, y éstas se especializan en unas pocas familias ocupacionales,

(19) De lo cual resulta que sólo 13% de las instituciones tiene más de 900 alumnos (Sabatier, 2004, p. 36).

cubriendo toda la gama desde la educación postsecundaria en esas áreas hasta el doctorado en algunos casos. Los resultados son excelentes, aunque el costo por alumno es muy alto, reforzando así la idea que la educación técnica de buena calidad no es un servicio que se pueda financiar con los aranceles de los estudiantes.

Las universidades tecnológicas mexicanas, por su parte, se crearon por el gobierno federal a partir de los años 90, según el modelo de los *community colleges*, para ofrecer programas de dos años. Operan sobre la base de un convenio de financiamiento compartido a medias entre el gobierno central y el estado que las aloja, con participación de la industria en la dirección estratégica de la entidad, y dan al final de dos años a los alumnos la opción de salir con un diploma válido para el mercado de trabajo, o continuar estudiando en otra institución. Con 1% de la matrícula postsecundaria (unos 20 mil alumnos en 2001), estas cerca de 40 instituciones, que cuestan 120 millones de dólares al año del presupuesto público, son casi insignificantes en cuanto a número de alumnos matriculados, pero si el crecimiento de la matrícula postsecundaria en México -que con 12% de cobertura, tiene mucho espacio de expansión todavía- se canaliza hacia las universidades tecnológicas en lugar de las universidades tradicionales, como se dispuso originalmente por el gobierno, entonces las universidades tecnológicas pueden llegar a tener un mayor peso en la matrícula (SEMIC, 2003, p. 32 y 47).

Si bien el estado de la economía política de Chile no parece muy hospitalario a la idea de crear CFT públicos, gratuitos y bien financiados, estos ejemplos de Brasil y México presentan buenas razones para conjeturar que instituciones de ese tipo tendrían un impacto en la calidad de la formación de técnicos, tanto directo, sobre sus alumnos, como indirecto, si se erigen en modelo y fuente de estándares para el resto del sector. La alternativa, claro, es financiar con recursos públicos a los CFT privados, como ya se está haciendo con los programas Mecesup, Chile Califica y becas Nuevo Milenio, pero a una escala que probablemente se encuentre a un orden de magnitud por debajo de lo que sería necesario para que se note un efecto. Una forma sencilla pero dramática de apuntalar la capacidad de los CFT chilenos de invertir en calidad

Si bien el estado de la economía política de Chile no parece muy hospitalario a la idea de crear CFT públicos, gratuitos y bien financiados, estos ejemplos de Brasil y México presentan buenas razones para conjeturar que instituciones de ese tipo tendrían un impacto en la calidad de la formación de técnicos (...)

es llevar la cantidad y el monto de las becas Nuevo Milenio a cubrir el 100% de un arancel de referencia alto, permitiendo a todos los alumnos de los CFT de mejor calidad, que pertenecen, digamos, a los tres primeros quintiles socioeconómicos, estudiar gratis, y dando mayor espacio a las instituciones para subir los aranceles. A cambio de ello, los CFT se sujetarían a auditorías académicas y financieras que aseguren el buen destino de los fondos públicos.

El problema de la articulación de estudios, en cambio, no es principalmente un problema de financiamiento. En Argentina la ley de educación superior de 1995 auspició la articulación entre terciarios y universidades creando una nueva categoría institucional, denominada colegios universitarios, basada en el ejemplo de los *community colleges*. A diferencia de México, sin embargo, en Argentina estas instituciones no se crearían de cero con una fuerte inversión pública, sino que resultarían de la formalización de un acuerdo de articulación entre un instituto terciario ya existente y una universidad. Se esperaba que las nuevas instituciones se conectaran estrechamente con las necesidades del medio local, recogieran la participación de los gobiernos provinciales, locales, la universidad y el sector productivo, y que sus alumnos pudieran continuar estudios en la universidad asociada con el terciario. Los resultados han sido decepcionantes: hasta 2003 había 10 proyectos de articulación entre terciarios y universidades privadas, y 15 casos estatales (Alfonso, 2003, p. 12-16; Sabatier 2004, p. 130-139). Al igual que con las universidades tecnológicas de México, el objetivo de permitir articulación de estudios no ha podido ser alcanzado en Argentina, porque para ello las universidades necesitan modificar sus planes de estudio o desarrollar nuevos currículos en concordancia con el colegio universitario, ítems que no figuran muy alto en las prioridades de las universidades. Hasta ahora, entonces, la evidencia existente sobre los resultados prácticos de la idea de articular los estudios técnicos con los universitarios en América Latina, además de la incompatibilidad en estructura curricular entre un currículum técnico y los dos primeros años de “ciencias básicas” de un currículum profesional, y la tensión inevitable entre la vocación técnica y la académica, sugieren de modo elocuente que la pretensión de articulación debe abandonarse a favor de reforzar la capacidad de las instituciones técnicas de formar personas que puedan insertarse eficazmente en el mundo del trabajo (Castro y García, 2003, pp. 102-117). En el caso de Chile, además, la tendencia a la integración vertical observada en los últimos años ha conducido a que ya un tercio de las instituciones de educación superior del país

estén relacionadas con la propiedad de otras (Salazar, 2005, p. 33). Si a las posibilidades de articulación que ello supone se agregan los más de 300 programas especiales existentes en 2004 (Salazar, 2005, p. 114), que tienen en los técnicos una clientela importante, tenemos que el problema de la articulación está resuelto por el mercado.

El problema de la baja matrícula de las carreras técnicas es, en última instancia, un resultado del bajo estatus de las ocupaciones técnicas, fenómeno no solo chileno o latinoamericano, sino universal, que en nuestra región tiene profundas raíces tanto sociales como económicas. Pocos que tienen una alternativa universitaria eligen la educación técnica. El tercio de la matrícula total que alcanzan las instituciones técnicas en Venezuela responde a la selectividad de las universidades estatales y la todavía baja presencia de oferta privada. Los que, por falta de otras oportunidades, eligen el camino técnico, lo hacen esperando completar sus estudios más adelante (Bernasconi y Uribe, 2001, p. 7-8). El poco conocimiento entre el empresariado del perfil profesional de un técnico es otro factor que incide negativamente en el estatus del sector. En el caso de Chile, la ignorancia no es imputable al empleador: la estructura del sistema de formación de técnicos ha llegado a ser tan compleja -con programas de técnico ofrecidos en cuatro niveles (incluyendo la enseñanza media), desorden en la denominación de los diplomas (por ejemplo, “técnico universitario”), y la existencia de los IP, con sus carreras profesionales no universitarias- que solo un especialista es capaz de entender lo que está detrás de un diploma.

Con todo, al menos para el caso de Mesoamérica se ha comprobado que hay tres factores que permiten a una carrera o institución técnica superar la barrera del estatus y convocar alumnos: a) que la carrera pertenezca a una familia ocupacional que solo se ofrece a nivel de técnico, y carece de una progresión natural a un nivel profesional más alto (por ejemplo: órtesis y prótesis, y otras tecnologías de la salud), b) el grado de especialización de la institución, tanto en la formación de técnicos como en algún área en particular, y c) la calidad del programa (Bernasconi y Uribe, 2001, p. 10).

El problema de la baja matrícula de las carreras técnicas, por último es, en última instancia, un resultado del bajo estatus de las ocupaciones técnicas, fenómeno no solo chileno o latinoamericano, sino universal, que en nuestra región tiene profundas raíces tanto sociales como económicas.

En suma, en las condiciones sociales y económicas del Chile actual, como en el resto de la región, el nivel técnico va a continuar siendo un sector muy minoritario de la matrícula postsecundaria, y articularlo con la universidad, ya sea al modo argentino, o a través de las redes de Chile Califica, no va a cambiar eso. El objetivo de política, entonces, debe ser el de aumentar la calidad de las instituciones, para lo cual es probablemente necesario tomar medidas que disminuyan el número de CFT y aumenten su tamaño, así como fomentar la especialización temática de los centros, subsidiar decididamente los estudios técnicos a costos unitarios que reflejen el alto costo de la educación técnica de calidad, y mantener al Estado atento al desarrollo de las instituciones en su calidad de “accionista”.

Referencias

- Alamos, P. (2006). Minuta sobre formación técnica de nivel superior. Informe MINEDUC.
- Alfonso, Mariana (2003). “Argentina’s Colegios Universitarios: Understanding their Origins and Examining their Potential Impacts”. Paper presentado al Foro Internacional de la reunión anual de ASHE, Portland, noviembre 12-13.
- Banco Mundial (2002). Project Appraisal Document on a Proposed Loan in the Amount of US\$ 75.75 Million to the Republic of Chile for a Lifelong Learning and Training Project. Project Appraisal Document. Latin America and Caribbean Region, LCSHD. Disponible en http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/IW3P/IB/2002/03/22/000094946_02030804041222/Rendered/PDF/multi0page.pdf
- Bernasconi, A. y Uribe C. (2001). “Lecciones y mejores prácticas para el desarrollo en Centroamérica y el Caribe de instituciones basadas en el modelo de los community colleges de Norteamérica”. Informe al Banco Interamericano de Desarrollo.
- Castro, C. y García N. M. (Eds.) (2003). “Community Colleges: A Model for Latin America?” Washington, D.C.: Inter. American Development Bank.
- Sabatier, M. A. (2004). “La educación superior no universitaria en Argentina”. Informe preparado para IESALC/UNESCO.
- Salazar, J. M. 2005. Estudio sobre la educación superior no universitaria en Chile. Informe preparado para IESALC/UNESCO. Secretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) 2003. *Informe nacional sobre la educación superior en México*. Informe preparado para IESALC/UNESCO.
- Tovar, H. 2004. *Los institutos y colegios universitarios en el contexto de la educación superior venezolana*. Informe preparado para IESALC/UNESCO.

Autor



Andrés Bernasconi

Abogado, Máster en Políticas Públicas de Harvard University y Doctor en Sociología de Organizaciones de Boston University. Profesor del Instituto de Estudios Políticos, Universidad Andrés Bello.



© 2006 Expansiva

La serie **en foco** recoge las investigaciones de Expansiva que tienen por objeto promover un debate amplio sobre los temas fundamentales de la sociedad actual.

Este documento es parte de un proyecto de la Corporación que tuvo por objeto analizar la importancia que la educación técnica y continua tiene en la formación de capital humano.

Esta iniciativa contó con el apoyo del Banco Mundial y fue coordinada por Hernán Araneda y Alejandra Contreras.

Estos documentos, así como el quehacer de Expansiva, se encuentran disponibles en www.expansiva.cl

Se autoriza su reproducción total o parcial, siempre que su fuente sea citada.

