

FUNCION FORMATIVA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR



La calidad de la formación y
el valor de la diversidad

Identidad y valor de la
formación técnico profesional

AEQUALIS
Foro de Educación Superior

FUNCION FORMATIVA DE LA EDUCACION SUPERIOR

**La calidad de la formación y el valor de la diversidad
Identidad y Valor de la Formación Técnico Profesional**

AEQUALIS, Foro de Educación Superior

La función formativa de la Educación Superior

La calidad de la formación y el valor de la diversidad

Autores:

María José Lemaitre, (CINDA)

María Elisa Zenteno (CINDA)

Con la colaboración de

Andrea Alvarado, Estudiante de Doctorado, University of Pennsylvania

Sonia Bralic Escribár (USS)

Verónica Fernández (externa)

Francisco Pio Valdés (UAconcagua)

Arone-Ru Gumas López (edición de texto)

Unidad Función Formativa:

María José Lemaitre, (CINDA), María Elisa Zenteno (CINDA), Francisco Durán, Sofía Vergara (CNED), Ángela Vivanco (U. Sto. Tomás), Fernanda Kri (USACH), Erika Castillo (USS), Pabla Ávila (FCH), Daniela Torre (FCH), Andrea Detmer (PUC), Francisco Pio Valdés (UAconcagua), Verónica Fernández (externa), Paulina Barrios (UCT), Sonia Bralic Escribár (USS)

Edición de estilo:

Eliana Jiménez de la Jara

Identidad y Valor de la Formación Técnico Profesional

Coordinadora:

Alejandra Villarzú

Equipo Técnico:

Alejandro Villeda, Gabriela Navarro, Ivette Monsalves, Juan Carlos Erdozain, Patricia Noda, Sergio Morales, Sergio Schmidt

Investigadora:

Daniela Jara, Socióloga, Ph.D., Viviana Pacheco, Psicóloga, MA

Editora:

Viviana Pacheco

Edición de estilo:

Eliana Jiménez de la Jara

Diagramación:

Canal ADV Marketing Ltda

Ilustración:

Patricia Contreras

ISBN

N° 978-956-362-261-4

Inscripción de propiedad intelectual
Derechos Reservados para
ÆQUALIS, Foro de Educación Superior
260928

Impresión

Canal ADV Marketing Ltda

Santiago, Chile

Enero 2016

Contenido

La Calidad de la Formación y el Valor de la Diversidad -----	11
Presentación	12
I. Diversidad en la Educación Superior -----	14
• Introducción	14
• El concepto de diversidad	15
• Diversidad en el sistema chileno de Educación Superior	30
II. La función formativa en la Educación Superior -----	38
• Función formativa y su rol dentro del sistema de educación superior	39
• La situación actual de la función formativa de la educación superior en Chile	40
• La propuesta de AEQUALIS	41
• La respuesta de las instituciones de educación superior	43
III. La calidad en contexto de diversidad -----	47
• El concepto de calidad	47
• Un modelo de calidad	49
• Hacia la construcción de criterios de calidad para la función formativa	50
IV. Tendencias pertinentes en aseguramiento de la calidad -----	63
• Diversidad y aseguramiento de la calidad	63
• Definición de un perfil amplio de competencias	65
V. Desafíos y recomendaciones -----	68
VI. Bibliografía -----	72
Identidad y Valor de la Formación Técnico Profesional -----	75
Introducción	76
El Foro AEQUALIS	78
I. Sentando las bases del diálogo: Características generales de la formación técnico profesional en el contexto internacional y en Chile. -----	79
• Formación Técnico Profesional en Chile	81
II Contexto de surgimiento del cuestionamiento de la identidad en el ámbito de la formación. -----	83
• La educación a lo largo de la vida	85
• Las nuevas competencias del siglo XXI	85
III La formación técnico profesional (FTP) en Chile -----	87
• La reforma de 1965	91
• Consideraciones desde el retorno de la democracia	93

IV Mundo del trabajo, cambios y tensiones -----	96
• La flexibilidad como eje articulador	97
• Breve descripción del proceso de flexibilización	97
• La empresa flexible: procesos y modos de vinculación	99
• Flexibilidad y heterogeneidad: externalización y sub contratación	100
• El panorama en Chile	102
• Heterogeneidad resultante: diversidad de escenarios, diversidad de requerimientos	104
V Diálogos sobre la identidad y el valor de la FTP en el contexto actual -----	107
• Orientación al sector productivo y el mundo del trabajo	108
• Pertinencia: consolidación de mecanismos de coordinación intersectorial	108
• Heterogeneidad del sistema: diversidad de escenarios, intereses y visiones	109
• Heterogeneidad en la instalación y uso del modelo de formación por competencias	111
• Masificación de la educación	112
• Diversidad del perfil de los estudiantes	113
• Desplazamiento del foco de la formación: desde las necesidades de la empresa hacia las empleabilidad de los sujetos.	113
• Los cambios en las expectativas de los estudiantes reconceptualiza el significado de la EMTP.	114
• La FTP requiere de indicadores propios que den cuenta del perfil de sus estudiantes.	115
• Modelos de enseñanza-aprendizaje coherentes con la diversidad del perfil de los estudiantes	116
• Particularidad del perfil del docente de la FTP	117
• Política de articulación que facilite las trayectorias formativas, coherente con las trayectorias laborales	117
• Necesidad de fortalecer la valoración social de la FTP	118
VI Valor e identidad de la FTP. Una propuesta. -----	122
• Vínculo con el mundo del trabajo. Origen e isomorfismo: Oferta pertinente-itinerarios formativos flexibles.	123
• Articulación entre el desarrollo productivo económico y expectativas de desarrollo de los estudiantes: capital humano/ empleabilidad	124
• Formación a lo largo de la vida: trayectorias de aprendizaje coherentes con las trayectorias laborales flexibles y segmentadas	127
• Formación Convocante: Diversidad de perfiles de estudiantes, diversidad de expectativas	128
• Modelos y métodos de enseñanza aprendizaje centrados en el hacer	129
• Docentes vinculados al mundo laboral con capacidades pedagógicas	130
• A Modo de cierre	131
VII Bibliografía -----	133

Introducción

Uno de los principios fundantes de AEQUALIS es la generación de un espacio de diálogo sobre la educación superior que al menos en sus inicios, privilegiaría la perspectiva de los estudiantes, privilegiando por tanto la función formativa de la educación superior.

Se inició así, durante 2011, una conversación intensa, continuada hasta hoy. En ella se han abordado – entre otros – temas de equidad, acceso, permanencia, logros y resultados; calidad de la educación superior y los mecanismos para su aseguramiento; la arquitectura de la educación superior, considerando instituciones, títulos e instancias de formación; el desarrollo regional y el rol de la educación superior.

En el curso de esta conversación surgió la necesidad de generar una suerte de mapa de la educación superior, en dos dimensiones: la de las instituciones y la de los estudiantes, intentando identificar, por una parte, quienes son los que acceden a la educación superior – muy distintos a los estudiantes tradicionales que todavía están impresos en nuestra percepción de la educación superior, y por otra, dónde se están formando: qué instituciones, con qué características, con qué resultados.

Estos y otros antecedentes, recogidos en un conjunto significativo de libros y artículos, condujeron al diseño de las prioridades de análisis para el bienio 2014-2015: la función formativa de la educación superior como su tarea fundamental.

En efecto, sin desmerecer el rol crucial que tienen las universidades en el desarrollo científico y tecnológico de la región latinoamericana, tenemos la convicción de que la esencia de la educación superior se juega en su función de formar a jóvenes y adultos, que confían en este proceso como un mecanismo privilegiado de aprendizaje, de inserción social y de mejora de sus condiciones de vida.

Ejes de este trabajo fueron la calidad y la pertinencia, conceptos ambos que tienen distintos significados dependiendo del contexto. Para profundizar en ellos, se definieron dos unidades consultoras, cuyo trabajo combinó estudios, talleres y conversatorios, con los resultados que se presentan en este libro. La primera abordó el tema de la calidad de la formación. La segunda se hizo cargo de una deuda pendiente: el análisis en profundidad de la formación técnica, o formación de ciclo corto, formación que suele ser ignorada cuando se trata de la educación superior, pero que ha adquirido una importancia fundamental con el incremento y diversificación de la matrícula, tanto que hoy concentra a más de la mitad de los estudiantes.

La calidad de la formación suele medirse con criterios e indicadores genéricos, aplicables a todo tipo de institución, prestando a la diversidad del sistema una atención marginal. Por ello, la primera sección del libro da cuenta de un trabajo que

se inició con una revisión conceptual acerca de la diversidad en la educación superior, aplicada luego a la realidad chilena; luego, caracterizó las formas en que se expresa la función formativa y las iniciativas existentes, para concluir con consideraciones sobre la calidad, que toman en cuenta no solo como se define, sino también de qué manera estas definiciones se expresan en los criterios e indicadores para evaluar la calidad de instituciones.

La segunda sección se centra en la identidad y valor de la formación técnico profesional. Luego de hacer un recorrido conceptual e histórico acerca de este nivel, destaca la necesidad de vincular la formación con los requerimientos del medio laboral; sin embargo, destaca como un factor central del valor de la formación técnico profesional la consideración de las necesidades de los estudiantes en una lógica de empleabilidad y de formación a lo largo de la vida, más que en la adecuación a requerimientos inmediatos de la empresa. Tal vez lo más relevante de esta mirada es que destaca la formación técnico profesional como un subsistema con características y condiciones propias, que definen modos de trabajo, criterios de calidad y aproximaciones pedagógicas diferentes a las correspondientes a la formación superior tradicional, pero que al mismo tiempo, debe desarrollar competencias necesarias para el aprendizaje continuo.

Confiamos en que este libro, que aporta dos miradas distintas pero complementarias a la función formativa de la educación superior, podrá contribuir a la calidad y la pertinencia de la educación superior mediante la capacidad de distintas instituciones, programas y modalidades para responder a las aspiraciones y expectativas de quienes hoy acceden a la educación superior.

En efecto, la discusión sobre calidad y las formas de evaluarla constituye un aspecto clave en el marco de la reforma de la educación superior: no tiene sentido plantear que la educación superior es un derecho social fundamental, sin velar al mismo tiempo porque la oferta educativa cumpla con criterios de calidad apropiados a la misión y fines de instituciones que son diversas, y que juegan su calidad precisamente en su capacidad para responder a demandas y necesidades también diversas.

María José Lemaitre
Presidenta del Directorio
Aequalis, Foro de Educación Superior

LA CALIDAD DE LA FORMACIÓN Y EL VALOR DE LA DIVERSIDAD

AEQUALIS, Foro de Educación Superior

Presentación

Desde sus inicios, el Foro AEQUALIS de Educación Superior ha abordado temas relevantes para la educación superior, a partir de un diagnóstico compartido por un amplio y diverso número de especialistas en el sector. En su segunda etapa (2012) se trabajó en cuatro grandes temas: la relación entre el desarrollo regional y la educación superior; una caracterización de los estudiantes que acceden a la educación superior, elemento indispensable para poder dar respuestas pertinentes a sus necesidades y demandas; una propuesta sobre la arquitectura de la educación superior y el desarrollo y aplicación de una metodología para el seguimiento y análisis de las políticas públicas.

A partir de los resultados de ese trabajo – publicado en sendos libros disponibles en la página web del Foro, www.aequalis.cl, se definió como temas de trabajo para la tercera etapa una reflexión acerca de la función formativa de la educación superior¹, entendiendo por esto las actividades centrales que toda institución de educación superior realiza para difundir el conocimiento y la cultura, a través del desarrollo personal y cognitivo de los estudiantes (AEQUALIS, 2013), analizándola desde la perspectiva de su desarrollo en un contexto de diversidad; un esfuerzo por conceptualizar y sistematizar los aspectos fundamentales asociados a la formación técnica y profesional; y el intento de conceptualizar y dar contenido a la función de vinculación con el medio, que cada día adquiere una posición más central en las instituciones de educación superior. Asimismo, se mantuvo el trabajo del observatorio de políticas públicas.

Este documento tiene por objeto dar cuenta del trabajo desarrollado por la unidad centrada en la función formativa de la educación superior, cuyo objetivo general fue “analizar la función formativa en el marco de la diversidad que caracteriza el sistema de educación superior (ES), con el fin de proponer orientaciones de política que promuevan una diversidad ‘virtuosa’ y mejoren la transparencia de la oferta de formación”.

Sin embargo, es evidente que en el contexto actual no es posible hablar de educación superior o de su función formativa como de un conjunto homogéneo de instituciones, actores y prácticas. La diversidad es un concepto que se utiliza frecuentemente, pero con distintas connotaciones, a veces positivas, muchas más bien negativas. Por ello, la unidad optó por abordar tres aspectos principales:

¹ La definición y entendimiento de la “Función Formativa en la Educación Superior” se sustenta en el trabajo realizado por AEQUALIS en el año 2013, específicamente en el libro *Hacia Una Nueva Arquitectura de Educación Superior: Arquitectura del Sistema de ES: El régimen de lo público* (páginas 103 – 119)

En primer lugar, caracterizar la diversidad en la educación superior, y analizar las exigencias que el reconocimiento de la diversidad plantea a la función formativa de la educación superior. En esta perspectiva, se elaboró un marco conceptual que permitió relevar las características de la diversidad, su expresión en el sistema de educación superior en Chile y la identificación de dos tendencias contrapuestas: la tendencia hacia la diversificación, impulsada principalmente por el crecimiento y diferenciación de la matrícula, y la tendencia hacia la convergencia, impulsada en parte por las políticas públicas y los procesos de aseguramiento de la calidad, y en parte por el peso de la cultura académica presente en las distintas instituciones.

El segundo aspecto, que en verdad constituye el foco del trabajo, se refiere a la función formativa de la educación superior. Esto no significa desconocer la importancia de las otras funciones que las instituciones del sector pueden desempeñar, pero esta opción releva la centralidad de la formación de estudiantes como la razón de ser de toda institución de educación superior (IES). En efecto, no es posible concebir una institución de educación superior sin hacer referencia a sus estudiantes – sean estos de formación técnica, profesional o académica, de pregrado o de posgrado. En este sentido, se buscó identificar las formas posibles de la función formativa, analizar la respuesta ofrecida por las instituciones de educación superior e identificar las condiciones asociadas a una función formativa de calidad, en sus distintos niveles. Para ello, la unidad recogió los resultados del trabajo de AEQUALIS acerca de la arquitectura de la educación superior (2013), en el que se identificaron las características de la función formativa y sus componentes, para ponerlos en el contexto de la diversidad del sistema.

En tercer lugar, se abordó el tema de la calidad. A partir de una definición de calidad que pone en relación la identidad institucional con el entorno en el que se desempeña, se proponen elementos orientadores para la definición de criterios de evaluación diversificados y vinculados a las condiciones necesarias para el ejercicio de una función formativa pertinente y de calidad, que permitan evaluar y dar garantía pública de calidad de la formación en un contexto de alta diversidad.

Confiamos en que este trabajo permita una mejor comprensión del sistema de educación superior, sus instituciones y sobre todo, su función formativa, aspecto que no ha sido abordado con la amplitud y complejidad necesarias en estudios anteriores, y que resulta crucial para dar sustento al debate actual sobre calidad en la educación superior.

I. Diversidad en la Educación Superior

A. Introducción

Al abordar el tema de la educación superior nos encontramos con muchos estudios que señalan que esta ha sido objeto de grandes cambios y presiones producidos por las continuas transformaciones del contexto cultural, social, político y demográfico. Por otra parte, muchas de las discusiones en torno al tema continúan centrándose en la idea que la educación superior está restringida al análisis de universidades, cuya enseñanza, investigación y actividades de vinculación con el medio deben ser sometidas a estrictos criterios de calidad.

Al respecto, en un reciente congreso de estudiantes en la Universidad de Albany, Nueva York, Ben Wildavsky² (Wildavsky, 2014), orador principal, se refirió al escenario que enfrenta la educación superior, el que actualmente se veía —a su juicio— cruzado por situaciones que representan tanto crisis como oportunidades. Uno de estos aspectos es, en sus palabras, el “síndrome del modelo T”, el cual, articuló a partir de la frase que Henry Ford (1922), fundador de la Ford Motor Company, utilizó en alusión al automóvil Modelo T: “cualquier cliente podrá tener un automóvil pintado del color que él quiera, siempre y cuando sea color negro”³. En efecto, en un medio donde se ha experimentado una expansión significativa de la matrícula, donde una población estudiantil crecientemente heterogénea requiere alcanzar una amplia variedad de competencias a lo largo de su vida, donde el mercado laboral necesita reclutar personas con muy diversas habilidades, donde la investigación es cada vez más compleja, pretender que todas las instituciones respondan a un mismo formato, sean comparables entre sí o puedan medirse con los mismos criterios e indicadores es tan poco realista como esperar que en la actualidad todos los autos sean negros.

Para Wildavsky, este síndrome es uno de los elementos de la crisis de la educación superior, debido a que la realidad dista mucho de la pretendida uniformidad propuesta. Esto, producto de que el sistema de educación superior ya no está limitado a unas pocas universidades que recibían a una élite, sino que está compuesto por un gran número de instituciones, con distintas visiones y objetivos que definen no solo los sectores de la población a los que atiende, sino también las credenciales que provee, las formas de enseñanza, las disciplinas, los programas. Esta expansión de la educación superior hace difícil el establecimiento de normativas y la definición de parámetros para el

² Ben Wildavsky es Director de Estudios de Educación Superior en el Instituto Rockefeller de Gobierno de la Universidad Estatal de Nueva York. Wildavsky fue el orador principal en la Segunda Conferencia Anual de Estudiantes de Posgrado de la Universidad Estatal de Nueva York en Albany, realizada el 28 de febrero de 2014.

³ “Any customer can have a car painted any color that he wants so long as it is black” Ford, H. (1922) “My life and work”, Doubleday, Page. Página 72.

funcionamiento de instituciones que, si bien comparten características formalmente semejantes, son en la práctica, distintas entre sí. Esta dificultad es uno de los elementos que cruza el debate en torno a la educación superior, tanto en Chile como en otras regiones del globo, ya que plantea interrogantes acerca de la forma de entender, medir y evaluar la calidad tanto de instituciones como de programas. Por ello, al momento de estudiar los sistemas de educación superior se vuelve central preguntarse a qué nos referimos al hablar de diversidad, con respecto a qué esta se establece y si actualmente existe una mayor diversidad en nuestro sistema de educación superior de la que antes había.

Varios son los investigadores que han intentado dar respuesta a estas interrogantes. Tal es el caso de Birnbaum, quien al prologar su libro “Mantener la diversidad en la educación superior”, señala que la falta de una definición operacional de diversidad ha dificultado el logro de acuerdos con respecto a qué tan diverso es el sistema de educación superior de Estados Unidos, no solo en cuanto al análisis de su naturaleza, sino también sobre su naturaleza e incluso sobre las razones por las cuales la diversidad es importante en un sistema de educación superior (Birnbaum, 1983, p. 37). Esta variedad de miradas y diagnósticos respecto de la educación superior en el mundo justifica el necesario debate en torno al concepto de diversidad, debate que se hace también importante en el caso chileno.

En efecto, en los últimos treinta años el sistema de educación superior se ha expandido, significativamente, mediante el aumento del número de universidades y la proliferación de instituciones no universitarias como los institutos profesionales y los centros de formación técnica. Las carreras ofrecidas cubren una mayor cantidad de disciplinas y sub-campos. La población estudiantil ha crecido, cada año hay mayor demanda por ingresar a la educación superior y se han alcanzado altos niveles de cobertura. Cabe entonces preguntarse si esta expansión implica necesariamente una mayor diversidad, cuestión que no tiene una respuesta obvia. De allí la importancia de avanzar en la conceptualización de la diversidad y de sus implicaciones para establecer criterios de calidad para la función formativa que es propia de este sector.

B. El concepto de diversidad

La pregunta por la diversidad en la educación superior ha sido abordada en el mundo desde distintas perspectivas tanto en Europa continental como en el mundo anglosajón. Los cambios en los sistemas de educación superior de las últimas décadas han llevado a los estudiosos del tema a preguntarse por dichas transformaciones, analizando sus causas y proyectando hacia dónde se dirigen. Uno de los aspectos más interesantes en el debate es el hecho de que distintos autores arriban a diversas –e incluso contrarias– conclusiones al analizar los mismos contextos. Por ejemplo, en el caso de Estados

Unidos, hay quienes sostienen que este país representa de forma paradigmática un sistema de gran diversidad, esto debido a su multiplicidad de tipos institucionales y de grados ofrecidos. Sin embargo, existen estudios empíricos que contravienen esta categorización, señalando que la supuestamente creciente diversidad del sistema estadounidense no ha hecho más que mantenerse estancada durante décadas. Lo mismo ocurre respecto de Europa, mientras algunos autores destacan la tendencia a la armonización de los sistemas de educación superior europeos, otros enfatizan la divergencia a partir de los distintos contextos nacionales.

Estas diferencias se deben a la existencia y utilización de distintas perspectivas teóricas y conceptuales sobre la diversidad, en las que se han basado hasta hoy los debates en torno a la educación superior. Por ello es necesario profundizar respecto a los estudios y diagnósticos en torno a ellas.

Varios han sido los intentos por definir el fenómeno de la diversidad. Sobre esta existen al menos dos ejes en los cuales se pueden situar distintas perspectivas. El primero de ellos refiere al carácter mismo de la diversidad: se comprende este fenómeno como un estado, vale decir, una situación estable -una fotografía- que representa un sistema de educación superior; o como un proceso, como una dinámica de cambio que se mueve en cierta dirección. Esta distinción entre **lo estático y lo cambiante** es lo que se ve reflejado en algunos estudios sobre educación superior como distinción entre diversidad y diversificación.

El segundo eje analítico se desprende de la idea de diversidad como proceso, y hace referencia a su direccionalidad: los dos polos de este eje son la tendencia hacia la diferenciación, o hacia la convergencia. Como veremos más adelante, algunos académicos se han abocado al estudio de los procesos de diferenciación, analizando en qué grado dicho paradigma se ve realizado en los sistemas de educación superior. Por el contrario, otros han subrayado los procesos de armonización o convergencia, enfatizando los factores que promueven dicha homogeneización.

1. Diversidad y Diversificación

Jeroen Huisman es uno de los autores que ha reflexionado respecto del concepto de diversidad y su aplicación a la educación superior, desde el punto de vista de la diversificación. Huisman aborda los conceptos de diversidad y diferenciación desde las ciencias naturales, particularmente de la biología. En este sentido, diferenciación hace referencia al proceso a partir del cual una entidad u organismo se subdivide, y sus partes operan en función del todo. Diversidad, por otra parte, es la variedad de especies que se encuentra en el ambiente, y diversificación es el proceso a partir del cual la variedad se incrementa. Huisman reconoce que no es posible trasplantar estos

conceptos biológicos al estudio de los sistemas de educación superior, e indica que solo es posible utilizar directamente las nociones de estado y proceso. No obstante, el autor propone las siguientes definiciones: diferenciación es el proceso en el que el número de entidades analizadas aumenta (más instituciones de educación superior que en el pasado); diversificación es el proceso a partir del cual **nuevas** entidades —distintas a las ya existentes— emergen en el sistema; y diversidad es la variedad de tipos de entidades en un sistema (Goedegebuure, Meek, Kivinen, & Rinne, 1996, pp. 4-5).

Huisman (Goedegebuure, Meek, Kivinen, & Rinne, 1996) también identifica tres grandes perspectivas teóricas sobre diversidad: la perspectiva **interna**, representada por Burton R. Clark; la perspectiva **sistémica**, de Guy Neave; y la perspectiva **ambientalista**, de Frans Van Vught (Dettmer, 2004, p. 13).

Burton R. Clark (1996) señala que la diferenciación en los sistemas de educación superior es un proceso beneficioso, natural e inevitable, aunque limita su análisis a la diferenciación disciplinaria propia del desarrollo del conocimiento. En efecto, el desarrollo de nuevos campos científicos conlleva la separación de temas, que deriva en la afiliación a nuevos programas, y a su vez en la “dignificación” de los temas nuevos en términos de su estatus dentro del campo científico; estos procesos llevan finalmente a una creciente dispersión temática en la educación superior (Dettmer, 2004, p. 13). En otras palabras, debido a la naturaleza misma de la labor científica, que implica el descubrimiento y la incorporación de nuevos campos de conocimiento, las instituciones de educación superior tenderían siempre a la diversificación. Para Clark, la fragmentación disciplinaria es el origen más poderoso de la diferenciación de la educación superior, ya que las organizaciones y disciplinas académicas son productoras naturales de subculturas (Clark, 1996, p. 19). De esta manera, Clark enfatiza claramente la dimensión interna de la diversidad institucional.

La perspectiva sistémica de Neave (1996) asume que los sistemas de educación superior están permanentemente fluctuando entre dos tipos ideales: la homogenización e integración, por una parte, y la diversificación y diversidad, por otra. Coincidiendo con Clark, Neave reconoce el origen de esta fluctuación en la propia dinámica de las disciplinas académicas, sin embargo considera que su efecto es más bien homogeneizador, ya que la profesionalización de las disciplinas genera uniformidad (Dettmer, 2004, p. 15). Ahora bien, Neave destaca que el grado de dinamismo en un sistema —y su nivel de integración versus diferenciación— dependen del nivel en que se sitúe el análisis y del grado de agregación o desagregación involucrado, por lo que todo diagnóstico sobre la diversidad de un sistema depende de la manera en que se defina (Neave, 1996, p. 27). Consecuentemente con esta visión, el autor enfatiza el rol de las distintas estructuras de poder o toma de decisiones que impactan en el

sistema de educación superior. En el caso europeo, en el cual está centrado su análisis, los sistemas solían interactuar con las estructuras propias de los estados nacionales, hasta que la emergencia de la estructura supranacional (la Unión Europea) cambió el escenario. Así, según esta perspectiva sistémica, las fuerzas que operan a distintos niveles –grupos profesionales, estructuras nacionales, estructuras supranacionales– ejercen presión en diversas direcciones sobre las instituciones de educación superior. La perspectiva ambiental de Van Vught (1996) se nutre de tres corrientes de la teoría organizacional: la ecología de la población, la dependencia de recursos, y el isomorfismo institucional (Dettmer, 2004, p. 15). Entendiendo la educación superior como un sistema abierto, en constante interacción con su entorno, Van Vught se basa en cuatro supuestos para elaborar su perspectiva teórica. El primero, es que las organizaciones de educación superior reciben insumos del ambiente, y a su vez le entregan productos. El segundo supuesto es que, para poder sobrevivir, estas organizaciones requieren asegurar un flujo continuo y suficiente de recursos desde el ambiente. En tercer lugar, cuando hay escasez de recursos, las organizaciones de educación superior compiten entre sí para asegurar ese flujo de recursos. Y cuarto, estas organizaciones influyen y son a la vez influenciadas por las condiciones ambientales (Van Vught F. , 1996, pp. 50-53). Cabe destacar que, según el autor, la competencia por los recursos produce que las distintas organizaciones se vuelvan similares, ya que se tiende a imitar las estrategias exitosas (isomorfismo estructural). Finalmente, a partir de estos supuestos, Van Vught realiza dos proposiciones para comprender los procesos de diferenciación:

- A mayor uniformidad en las condiciones ambientales de las organizaciones de educación superior, menor será la diversidad en el sistema; y
- A mayor influencia de las normas y valores académicos en una organización de educación superior, menor será el nivel de diversidad en el sistema.

De esta manera, Van Vught toma en consideración tanto a los elementos internos como externos a las instituciones de educación superior, proponiendo una perspectiva sistémica según la cual dichas instituciones reaccionan tanto a lo que ocurre en el sistema en general, como a las demás instituciones en particular, y al mismo tiempo a sus componentes internos. Ante esto, Jorge Dettmer (2004) nos recuerda que el ambiente en que se desenvuelven las instituciones de educación superior no es estático, por lo que el sistema en general se encuentra en constante cambio.

Por otra parte, analizando el caso de Estados Unidos, Morphew (2009) entiende la diversidad como la presencia de varios tipos diferentes de *colleges* y universidades dentro de un sistema específico de educación superior. En otras palabras, se focaliza en la dimensión de diversidad institucional. Desde un punto de vista teórico, Morphew basa su conceptualización en la tradición de la teoría institucional, distanciándose de la ecología de la población que guiara el trabajo de Birnbaum (1983) – estudio

emblemático con el cual dialoga. Morphew señala que las instituciones de educación superior operan en ambientes definidos normativamente, dentro de los cuáles el éxito o fracaso es más atribuible a percepciones de legitimidad sobre dichas instituciones que a sus resultados. En este sentido, señala, los teóricos institucionales dirían que la supervivencia de una institución está inexorablemente ligada a las percepciones sobre su legitimidad (Morphew, 2009, p. 245). El autor destaca el rol de la imitación como generador de cambio en el grado de diversidad del sistema. Valiéndose del concepto de *academic drift* o “derivación académica”, señala la tendencia de universidades y colleges a copiar la oferta de programas impartidos por las universidades más exitosas, limitando e incluso reduciendo la diversidad (Morphew, 2009, p. 246). Más adelante en su análisis, Morphew hace referencia a una línea de la teoría institucional que enfatiza la búsqueda de equilibrios por parte de las instituciones, las que buscan acoger requerimientos desde diversos actores. Tanto el entorno (sistema educativo, mercado laboral) como los componentes internos de las instituciones (académicos, estudiantes, y sus organizaciones) ejercen presiones normativas sobre ellas; siguiendo a Oliver [1991, en Morphew, 2009, pp. 259-261], las universidades de investigación, con plantas académicas especializadas, de tiempo completo, y sin fines de lucro, serían las más propensas a tener que buscar balances entre las distintas orientaciones normativas, y por ende más susceptibles a la “derivación académica”.

Estas diferentes aproximaciones al análisis de la diversidad resultan estar estrechamente vinculadas y refuerzan la noción de una tensión permanente entre la diversificación - asociada principalmente con la necesidad de dar respuesta a una población estudiantil crecientemente heterogénea - y la convergencia generada por la derivación académica ya mencionada.

2. La perspectiva de la convergencia

En su análisis conceptual sobre la diversidad en la educación superior, Dettmer (2004) señala cómo, basándose en la globalización y la internacionalización, algunos autores destacan la tendencia de los sistemas de educación superior hacia la convergencia. Citando a Steiner Khamsi [2002, en Dettmer, 2004, p. 5], explica que los sistemas se están volviendo cada vez más parecidos debido a que los analistas de política pública aprenden unos de otros e introducen políticas similares en sus respectivos contextos. Se destaca –especialmente- la tendencia hacia la convergencia en los sistemas europeos, a partir de la expansión del mercado luego de la caída del bloque soviético, y de la conformación de la Unión Europea y sus organismos supranacionales [Scott y Kelleher, 1996, en Dettmer, 2004, p. 5].

Así como la diversidad y la diversificación se definieron como la versión estática y dinámica del mismo proceso, la convergencia también puede ser interpretada como

un estado o un proceso. Por otra parte, Green [1999] señala que la convergencia entre instituciones y sistemas de educación superior puede ser comprendida en dos niveles: en primer lugar, como convergencia política, cuando el discurso y los objetivos políticos de un conjunto de países se vuelven progresivamente similares; y, segundo, como convergencia estructural, cuando las estructuras de educación, sus procesos y resultados se vuelven similares (Dettmer, 2004, pp. 5-7).

Tanto Steiner Khamsi como Green enfatizan el rol del diseño e implementación de políticas públicas de educación en la convergencia de los sistemas, señalando la influencia de las “políticas prestadas” de unos a otros países. A su vez, Green, Altbach y otros destacan el efecto que ha tenido en Europa la generación de estructuras supranacionales, que buscan armonizar aspectos significativos de los sistemas educacionales, influyendo en el actuar de los estados nacionales (Dettmer, 2004). Con todo, llama la atención el que los estudios que enfatizan la diversidad se centren en el nivel institucional o interno de los sistemas de educación superior, y los que enfatizan la convergencia realizan comparaciones entre sistemas nacionales e incluso regionales.

En la introducción a su clásico estudio sobre la diversidad en el sistema estadounidense de educación superior, Birnbaum señala que el concepto de diversidad institucional se ha utilizado en referencia a una gran variedad de fenómenos, debido a la inexistencia de una definición operacional unívoca del mismo. Ahora bien, el autor señala que esta confusión emana en parte de la incapacidad para distinguir entre diferenciación externa e interna (Birnbaum, 1983, p. 38). La diferenciación interna se refiere a la diferencia en misiones, programas, clientelas, metodologías y estructuras dentro de una sola institución; mientras que la diferenciación externa alude a diferencias entre instituciones, las que – como se señaló más arriba – pueden responder a distintos factores.

Probablemente la observación más relevante respecto de esta distinción es que en la medida en que, respondiendo a presiones e incentivos externos, aumenta la diversidad interna de las instituciones (cubriendo cada vez más áreas de conocimiento, tipos de programas, población estudiantil, etc.), dichas instituciones pueden tender a ser cada vez más parecidas. En otras palabras, la diversidad interna no solo es distinta de la diversidad institucional, sino que ambas pueden estar negativamente correlacionadas (Birnbaum, 1983, p. 39).

3. Dimensiones de la diversidad

Dettmer (2004), siguiendo la lógica de esta sistematización conceptual, concluye que hablar de convergencia o diferenciación implica siempre una comparación, ya sea

a nivel de instituciones, de sistemas o de países. Desde esa perspectiva, es posible ir extrayendo algunas conclusiones que serán útiles al momento de analizar el sistema de educación superior chileno.

En primer lugar, es fundamental situar el nivel de análisis al que se hace referencia. Como veremos más adelante, la mayoría de las clasificaciones que emanan de estas definiciones teóricas hacen referencia al nivel institucional, es decir, a las diferencias **entre** instituciones de un sistema de educación superior. Esta diversidad externa se distingue de la diversidad interna de las instituciones, o variabilidad con relación a sus componentes internos, aspecto que también resulta relevante. Por otra parte, se pueden generar clasificaciones de nivel comparado entre distintos sistemas de educación superior. Si bien tanto la diversidad interna como la comparación entre sistemas de educación superior resultan extremadamente interesantes, en este documento el foco estará puesto en la diversidad externa; es decir, en los aspectos que permiten establecer diferencias entre instituciones y su oferta, particularmente en el campo de la función formativa.

La segunda conclusión que podemos obtener de este recorrido es que, generalmente, coexisten en los sistemas de educación superior fuerzas divergentes e incluso contrapuestas, que empujan tanto hacia la convergencia como hacia la diferenciación. Esto implica, nuevamente, que nunca un sistema será totalmente diverso o totalmente homogéneo, existiendo variabilidad dependiendo del nivel analítico.

Siguiendo los argumentos de los autores mencionados, los factores que promueven o fomentan la convergencia pueden encontrarse en la presencia de estructuras supranacionales –o internacionales- que incentivan en algún grado la armonización de los sistemas; la tendencia hacia la profesionalización de las disciplinas, que a través de sus normas y prácticas promueven la “derivación académica”; y la existencia de normativas legales a nivel nacional que tienden hacia la homogeneidad. Por otra parte, se han identificado factores que promueven o facilitan la diversidad: la naturaleza misma del conocimiento científico, que en su desarrollo produce constantemente subculturas y sub-disciplinas; el fenómeno de la masificación de la educación superior y, con ésta, la multiplicación de los requerimientos sobre los sistemas por parte de estudiantes con muy diversos intereses, antecedentes o aspiraciones; la creciente complejidad del medio laboral, que demanda el desarrollo de una amplia gama de competencias, en distintos sectores de la población.

Finalmente, el grado de diversidad o convergencia existente en un sistema de educación superior, al ser estos términos relativos, será siempre definido en función de algo. En consecuencia, para comprender el grado de diversidad existente en el sistema de educación superior chileno, es necesario considerar elementos tanto prácticos como

normativos. Esto quiere decir que la caracterización del sistema requiere considerar empíricamente los aspectos y niveles en que existe diversidad (o convergencia) y analizarlos exhaustivamente en pos de generar una clasificación que permita definir parámetros para esta diversidad. Pero al mismo tiempo, y como señalan la mayoría de los autores citados, el grado de diversidad o convergencia que se observa en un sistema de educación superior posee también un carácter político, ya que los actores que influyen en dichos procesos responden a intereses particulares. Así, para pasar de la definición de **qué es esperable** en el sistema de educación superior a **qué es deseable**, es necesario tener en consideración estas distinciones.

4. Diversidad de programas en la educación superior

Un aspecto que no es posible dejar de lado es el que se refiere a la diversidad de programas, dimensión de especial relevancia para la educación superior en su conjunto ya que se relaciona directamente con su función formativa.

La diversidad programática, como una forma de diversidad externa, describe el nivel de títulos o grados, las áreas del conocimiento, los propósitos y énfasis de los programas que ofrecen las instituciones de educación superior en un sistema determinado. Esto implica que dentro de la diversidad programática existen, al menos: la diversidad de niveles (pregrado, maestrías, doctorado); diversidad de áreas de conocimiento; diversidad de orientaciones (profesional, académica, técnica); diversidad de modalidades (programas diurnos y vespertinos; presenciales, a distancia, mixtos). Ahora bien, si se asocian estas variables a tipos de instituciones, es posible observar que emergen distintos perfiles institucionales, promoviendo así la diversidad institucional. La diversidad de niveles genera perfiles como las instituciones de investigación o de docencia; la diversidad de áreas se traduce en instituciones comprehensivas (cuyos programas cubren una amplia gama de disciplinas de distintas áreas) o instituciones especializadas (enfocadas a un área); la diversidad de orientaciones se cristaliza en instituciones académicas, profesionales, o técnicas.

Desde la investigación en educación superior y en políticas públicas, se ha analizado la diversidad programática en relación a sus orígenes y sus consecuencias. En base al estudio empírico de sistemas de educación superior en Europa, Reichert (2009) señala, coincidiendo con Birnbaum (1983) y Clark (1996), que existe diversificación de programas y áreas debido al natural desarrollo del campo científico; sin embargo, agrega que la diversidad programática es a la vez moldeada por normativas institucionales, locales y nacionales, las cuales muchas veces responden a la necesidad de utilizar eficientemente los recursos y evitar la duplicación de funciones (Reichert, 2009). Por ejemplo, la decisión de fomentar el desarrollo de programas en un área de interés público -por parte de la autoridad nacional- puede afectar el grado de diversidad

programática en un sistema.

Desde otra perspectiva, la diversificación al interior de las instituciones de educación superior comenzó, paradójicamente, debido a la resistencia de las universidades a incluir programas que consideraban demasiado vulgares para ellas – programas aplicados, como ingeniería, o programas vocacionales de ciclo corto – para los cuales se crearon instituciones diferentes y separadas de la definición clásica de la academia. En general, estas instituciones no universitarias no prosperaron, por diversas razones, entre las cuales se puede mencionar la influencia de la ‘derivación académica’ o la presión por ‘academizar’ estos programas aplicados o vocacionales; o el hecho que los estudiantes prestan más atención al prestigio relativo de la institución que a la naturaleza del título ofrecido. Como resultado, en la mayoría de los casos, estas instituciones fueron re-bautizadas como universidades (manteniendo el mismo tipo de programas pero, en el mediano plazo, agregando componentes más académicos a su oferta) o transfirieron sus programas aplicados, vocacionales o de ciclo corto a las mismas universidades que antes los despreciaron.

Un aspecto importante de considerar en cuanto al tema de la diversidad programática se refiere al efecto de la derivación académica, que implica la imitación de la oferta programática de instituciones exitosas por parte de otras organizaciones del sistema. Esta tendencia sería perjudicial para el ideal de diversidad de programas, ya que existe un riesgo de homogenización, y de que el resultado no se condiga con las necesidades de los estudiantes y sus familias (Reichert, 2009). Este mismo autor critica el énfasis en la diferenciación externa (asociada a diferencias entre instituciones, ergo a instituciones más especializadas) por sobre la diferenciación interna (asociada a instituciones comprensivas), la cual también puede ser deseable si permite dar cuenta de las necesidades de los actores involucrados.

De estas visiones se observa que el grado deseable de diversidad programática en (las instituciones de) un sistema dependerá de la perspectiva con que se mire, pero existe coincidencia en cuanto a la necesidad de ajustar la oferta de programas a las necesidades de la población. Finalmente, cabe destacar que los esquemas nacionales e internacionales priorizan la dimensión institucional, sin embargo la utilización en la práctica de estas clasificaciones ha relevado que la sola comparación institucional limita la comprensión cabal de la diversidad y complejidad de un sistema (conclusión por la cual se reformó la *Carnegie Classification* en 2005). Por esto, desde una visión analítica, y teniendo en consideración la elaboración de política pública, destacamos una vez más la importancia de considerar la diversidad de programas por sí misma como un elemento central del sistema de educación superior.

Un último aspecto que es conveniente mencionar se refiere a la característica explícita

o implícita de la diversidad. La mayor parte de las diferencias mencionadas hasta ahora son explícitas, es decir, se traducen en tipos institucionales diferentes, en programas de distinto tipo, en diversas modalidades de provisión educativa. Sin embargo, existe otra forma de mirar la diversidad que se refiere a instituciones o programas que, a pesar de responder a los mismos nombres, son profundamente diferentes. Un caso evidente es el ya mencionado de la transformación de instituciones no universitarias en universidades, aunque su oferta programática no se ajuste a la definición académica tradicional. Otro, menos evidente, es el hecho de que programas que conducen a títulos semejantes son, en realidad, profundamente diferentes, principalmente en cuanto al nivel de complejidad de las competencias que desarrollan. Si bien no parece posible (y probablemente tampoco sea deseable) recuperar la distinción entre universidades ‘académicas’ y universidades esencialmente docentes o profesionalizantes, sí resulta necesario transparentar las diferencias entre tipos de programas. Esta tarea suele ser abordada a través del diseño de marcos nacionales de cualificaciones, los que permiten –precisamente– hacer explícitas las diferencias entre programas al asociarlos con distintos niveles del marco.

5. Argumentos en favor de la diversidad

En general, la diversidad está asociada a una mayor eficacia y eficiencia de los sistemas de educación superior. Entre los argumentos que fundamentan este juicio, pueden destacarse los siguientes, sistematizados por Frans van Vught (2007):

- Un sistema más diversificado se encuentra en mejor situación para ofrecer acceso a estudiantes con diferentes antecedentes educativos y una variedad de historias de logro académico. Los estudiantes, de este modo, tienen la oportunidad de trabajar con otros estudiantes semejantes, en un entorno educativo que les ofrece oportunidades de éxito razonables.
- En estrecha relación con el punto anterior es posible plantear que la diversidad promueve la movilidad social, principalmente porque permite moverse dentro del sistema, corregir errores vocacionales, mejorar la motivación y ampliar el horizonte educacional.
- La diversidad parece responder de mejor forma a las necesidades del mercado laboral. En la sociedad moderna, el mercado laboral requiere una creciente variedad de competencias, que pueden desarrollarse más fácilmente en un sistema diversificado que en uno homogéneo.
- La diversidad permite tomar en consideración las necesidades de distintos grupos de interés. En un sistema homogéneo se corre el riesgo de ignorar las necesidades de ciertos grupos, lo que puede generar descontento e incluso conflictos.
- La diversidad permite que exista en el sistema una combinación clave entre

educación superior de élite y educación superior de masas. Los sistemas masivos tienden a ser más diversificados que los de élite, porque absorben a una población más heterogénea e intentan responder a una gama más amplia de demandas del mercado laboral. En su famoso análisis de los sistemas de masa y de élite, Martin Trow (1979) sostiene que la supervivencia de la educación superior de élite depende de la existencia de un sistema amplio de instituciones no de élite, que ofrezcan a una mayoría de los estudiantes acceso al conocimiento y las habilidades necesarias para encontrar un puesto en el mercado de trabajo.

- La diversidad parecería aumentar el nivel de eficacia de las instituciones de educación superior que, al especializarse, pueden concentrar su atención y energía en las áreas pertinentes.
- Finalmente, la diversidad podría ofrecer oportunidades para la innovación. En efecto, en sistemas diversificados, es posible evaluar la viabilidad de las innovaciones introducidas por algunas instituciones y explorar sus efectos, sin la necesidad de implementarlas directamente. Así, la diversidad permite una experimentación de bajo riesgo (al menos para algunas instituciones).

Así, en un contexto de mayor complejidad social, la diversidad aparece claramente como un factor positivo. Sin embargo, no solo no hay consenso acerca de la forma en que las políticas de gobierno podrían promover la diversidad, sino que hay evidencias acerca de que, en muchos casos, intentan reducirla y esta se produce más bien a pesar de las políticas que como resultado de ellas.

6. Mecanismos de ordenamiento de la diversidad.

Si bien parece haber un consenso bastante amplio acerca de los efectos positivos de la diversidad, no es menos cierto que su existencia hace más difícil y complejo analizar los sistemas de educación superior. Por ello, se han generado diversos intentos para sistematizar u ordenar la diversidad, algunos de los cuales se discuten a continuación. Una primera forma es la de ir especificando el sentido y alcance de la diversidad. La distinción más relevante, desde el punto de vista del objetivo de este documento, es la que se encuentra entre diversidad externa o institucional (es decir entre instituciones en un sistema de educación superior) y diversidad interna, es decir, las diferencias entre los servicios prestados al interior de una institución. Con relación a la diversidad externa, que es la que nos interesa desde el punto de vista de este trabajo, Birnbaum (1983) identificó siete categorías para clasificar la diversidad a partir de sus orígenes, es decir, con respecto a qué variables es posible identificar las diferenciaciones entre instituciones:

1. Diversidad sistémica, referida a diferencias en tipos de instituciones, tamaño y dependencia en un sistema determinado de educación superior.

2. Diversidad estructural, que se refiere a las diferencias institucionales que resultan de fundamentos históricos o legales, o diferencias en la división interna de autoridad entre instituciones.
3. Diversidad programática, relativa a los títulos o grados otorgados, y los servicios prestados por las instituciones, considerando sus distintos niveles, áreas, grado de inclusividad, propósitos y énfasis.
4. Diversidad procedimental, que describe diferencias en la forma en que las instituciones desarrollan sus funciones de docencia, investigación, extensión o prestación de servicios.
5. Diversidad reputacional, que comunica la percepción de diferencias entre instituciones basada en status o prestigio.
6. Diversidad poblacional, es decir, diferencias en las características de los estudiantes atendidos y de otros actores tales como docentes o autoridades institucionales.
7. Diversidad de valores y clima, asociada a diferencias valórica, el clima social y la cultura de las instituciones.

Una estrategia similar es la de aplicar distintas variables al sistema, y generar clasificaciones de instituciones. Estas tienen la ventaja de operacionalizar la diversidad con el objeto de facilitar el análisis y el gobierno de los sistemas, pero pueden dar origen a agrupaciones muy distintas entre sí, dependiendo de las variables utilizadas y la forma de combinarlas.

Una de las primeras clasificaciones es la que elaboró en los '70 para Estados Unidos la *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching* a partir de su comisión de educación superior; esta clasificación ha sido actualizada en varias ocasiones y hasta el día de hoy es un referente obligado para comprender el sistema de educación superior de dicho país (The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 2001). *La Carnegie Classification* diferencia instituciones en base a su misión, bajo el entendido que ésta se expresa en el comportamiento institucional y no solamente en la declaración de misión. Entre los tipos institucionales que identifica están las universidades de investigación o doctorales, universidades que otorgan grados de Master, universidades de pregrado, universidades de grados asociados, instituciones especializadas, y universidades tribales (The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 2001, p. 2).⁴

Aplicando los criterios que están en la base de las categorías de diversidad señaladas más arriba, Birnbaum seleccionó seis dimensiones a partir de las cuales definir tipos institucionales y construir su clasificación: control, tamaño, sexo de los estudiantes,

⁴ A partir del año 2005 la Carnegie Foundation realizó una reformulación de su sistema de clasificación, asunto en el que se ahondará más adelante.

programas o currículo, grados académicos, y presencia de minorías cuya combinación le permitió identificar distintos tipos institucionales y medir así la variación en el nivel de diversidad institucional entre 1960 y 1980.

Siguiendo esta misma línea, Morphey realizó un análisis empírico de la diversidad institucional entre 1972 y 2002 que se basa en el estudio de Birnbaum, con algunas variaciones (Morphey, 2009): su metodología utiliza como variables el tipo de control o propiedad; grado académico impartido; sexo del estudiantado; tamaño; y costo de los aranceles, y concluye a partir de este estudio que la diversidad en el sistema estadounidense de educación superior ha disminuido, incluso al aplicar parámetros más flexibles que los utilizados por Birnbaum.

Tanto Birnbaum como Morphey obtuvieron un gran número de posibles tipos institucionales, demostrando de este modo que a medida que aumentan las variables consideradas (y por tanto, la clasificación se hace más fina), la utilidad de la clasificación se reduce.

Una forma de abordar este problema fue la generación del proyecto U-Map, liderado por Frans van Vught, con el objeto de desarrollar una clasificación de instituciones de educación superior que permitiera describir el sistema a nivel supranacional. Este proyecto, puesto en marcha en 2005, pretende mejorar la comprensión y el uso de la diversidad en el sistema europeo de educación superior, y considera las siguientes dimensiones: enseñanza y aprendizaje; estudiantado; participación en investigación; participación en circulación del conocimiento; orientación internacional; y compromiso regional (Van Vught, Kaiser, File, Gaethgens, Peter, & Westerheijden, 2010). Mediante la selección de las variables que el usuario considere relevantes, U-Map permite identificar instituciones comparables, combinando así elementos propios de una clasificación con la flexibilidad que corresponde al reconocimiento de la diversidad institucional.

En la región iberoamericana, se han hecho también esfuerzos clasificatorios. El informe sobre educación superior en Iberoamérica, publicado por CINDA en 2011, analizó información sobre la educación superior en 22 países de la región y generó una tipología de instituciones de educación superior en función de siete factores: control, gestión y financiamiento; orientación socio-funcional, o características de la población que atienden; cobertura de áreas de conocimiento; funciones, en términos de su dedicación a docencia, investigación u otras áreas; tamaño, modalidad de provisión docente; y reputación o prestigio (Brunner & Ferrada, 2011, p. 123). ÆQUALIS, en 2011, clasificó las instituciones de educación superior de Chile distinguiendo entre universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica (Torres & Zenteno, 2011). Las universidades se clasificaron utilizando como criterios la

selectividad en la admisión de estudiantes, las funciones que desempeñan, el tamaño y los años de acreditación. Los institutos profesionales se clasificaron de acuerdo a su nivel de acreditación, tamaño y especialización, y los centros de formación técnica, de acuerdo a su acreditación y tamaño.

La elaboración de clasificaciones de instituciones de educación superior es un tema complejo: por una parte, porque partiendo desde distintas visiones teóricas, criterios y metodologías se puede llegar a conclusiones totalmente diferentes sobre un mismo sistema de educación superior; y por otra, porque clasificaciones que son meramente analíticas pueden terminar siendo utilizadas como instrumentos prescriptivos, siendo muy común su interpretación como rankings. En otras palabras, el uso que distintos actores vinculados a los sistemas de educación superior -tales como autoridades, instituciones universitarias o el público en general- le den a las clasificaciones puede desvirtuar su objetivo inicial y generar efectos no previstos en los sistemas de educación superior.

Los fundadores del proyecto U-Map, teniendo en consideración el riesgo que implica la elaboración de una clasificación de instituciones, definieron un conjunto de principios que apuntan a resguardar los objetivos de su clasificación, los que se encuentran alineados con la idea original de la Carnegie Classification (Van Vught, y otros, 2010). Estos principios son:

- La clasificación se basa en datos empíricos, confiables y verificables
- Tiene una perspectiva multidimensional y considera el punto de vista de múltiples actores
- No jerarquiza
- Es relevante para todas las instituciones de educación superior en un contexto determinado (en el caso de U-Map, en Europa)
- Es descriptiva, no prescriptiva
- Es parsimoniosa en cuanto a la recolección de información

A continuación se presenta un cuadro que compara los criterios aplicados por las principales clasificaciones institucionales, lo que permite apreciar aquellos aspectos permanentes y los que -más bien- se encuentran asociados a espacios o momentos determinados.

Cuadro N°1: Comparación de clasificaciones de instituciones de educación superior

Carnegie Classification (1973-2005)	Brinbaum (1983)	Morphew (2009)	U-Map (2010)	CINDA-Universia (2011)	AEQUALIS Universidades (2011)
Investigación y docencia (funciones)	Programas o currículo		Enseñanza y aprendizaje / investigación	Funciones	Funciones
Grados ofrecidos	Grados ofrecidos	Grados ofrecidos			
Tamaño	Tamaño	Tamaño		Tamaño	Tamaño
Exhaustividad o comprensividad				Áreas del conocimiento cubiertas	
	Control	Control o propiedad		Control, gestión y financiamiento	
		Costo de los aranceles y matrícula			
	Sexo del estudiantado. Presencia de minorías	Sexo del estudiantado	Características del estudiantado	Orientación socio-funcional (selectividad y admisión)	Selectividad y admisión
			Circulación del conocimiento		
			Orientación internacional / Compromiso regional		
				Modalidad de provisión de docencia	
				Reputación o prestigio	Acreditación (calidad)

Fuente: elaboración propia en base a documentos citados (Morphew, , 2009); (The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 2001), (Birnbaum, 1983), (Van Vught, y otros, 2010), (Brunner & Ferrada, 2011) (Torres & Zenteno, 2011)

C. Diversidad en el sistema chileno de Educación Superior

En la sección anterior se realizó una revisión en profundidad sobre las distintas perspectivas teóricas que definen el concepto de la diversidad en la educación superior. Así, fue posible constatar que la comprensión del concepto depende del foco del análisis – si es a nivel de sistemas y/o de sus programas. Para los objetivos de este estudio- tal como se mencionó previamente- el foco estará en la diversidad externa, es decir, en la diversidad entre instituciones, utilizando principalmente la perspectiva ambientalista formulada por Frans van Vught. No obstante lo anterior, es importante tener en cuenta que existe una gran diversidad al interior de las instituciones de educación superior, específicamente a nivel de sus programas y las modalidades en que estos se ofrecen. Es decir, programas que teniendo una denominación común, persiguen objetivos diversos y utilizan estrategias pedagógicas distintas.

1. Distintas formas de caracterizar la diversidad del sistema de educación superior

Las conceptualizaciones y clasificaciones presentadas más arriba están claramente influenciadas por el contexto social, político y económico dentro del cual han sido construidas, y su objetivo central es servir a los sistemas que se ubican dentro de dichos contextos. Por ende, un análisis de la diversidad en el sistema chileno de educación superior debe tomar en consideración su contexto.

El sistema chileno ha sufrido importantes transformaciones en las últimas décadas, y las principales consecuencias de dichos cambios se pueden observar en dos fenómenos centrales: la gran expansión de la matrícula, y la variedad de tipos de instituciones que han emergido en este proceso. De aquí se desprende el análisis que sigue, que busca caracterizar el sistema de educación superior mediante algunas de las categorías definidas por Birnbaum (1983).

El primer eje de análisis será la diversidad sistémica, es decir, la diversidad en el tipo de instituciones que conforman el sistema, su dependencia y tamaño. El sistema de educación superior chileno está conformado por 162 instituciones, de las cuales 60 son universidades, 44 institutos profesionales y 58 centros de formación técnica. El sistema está mayoritariamente compuesto por instituciones privadas, existiendo solo dieciséis instituciones estatales, todas ellas universidades. La actual reforma educacional que se planea implementar plantea la creación de dos nuevas universidades estatales y quince centros de formación técnico profesional, los que comenzarán su funcionamiento a partir de 2016.

En cuanto al tamaño, medido en términos de matrícula, es posible observar un alto grado de heterogeneidad, como puede verse en el cuadro siguiente:

	Menos de 1500 estudiantes	Entre 1501 – 5000 estudiantes	Entre 5001- 10000 estudiantes	Entre 10001 y 20000 estudiantes	Más de 20000 estudiantes
Universidades	3	13	22	11	10
Institutos profesionales	19	8	6	4	5
Centros de formación técnica	42	12	2	0	2

Elaboración propia basado en INDICES y Mi Futuro: <http://www.cned.cl/public/SeccionIndicesPostulantes>; <http://www.mifuturo.cl/index.php/estudios/estudios-recientes>

Para dar aun mejor cuenta de la heterogeneidad, puede señalarse que existen tanto institutos profesionales como centros de formación técnica muy pequeños, con menos de 300 estudiantes matriculados.

Un segundo eje se refiere a la **diversidad estructural** del sistema, que se genera, en gran medida, a partir de la reforma de 1981. Esta generó una nueva institucionalidad que permitió la participación de actores privados dentro del sistema y, adicionalmente, desagregó a las universidades estatales, cuyas sedes pasaron a constituirse en universidades regionales.

El sistema continuó diversificándose con la incorporación de un nuevo grupo de instituciones: los institutos profesionales y los centros de formación técnica, encargados de la formación técnico profesional, y con la generación de una nueva estructura de títulos y grados, asociada – al menos en su formulación inicial – con los distintos tipos de instituciones.

Lo anterior también cambió la naturaleza jurídica de las instituciones, distinguiendo entre instituciones estatales —creadas por ley— e instituciones privadas, que deben cumplir una serie de requisitos para su reconocimiento oficial. Para el caso de las universidades privadas, la ley establece que deben ser corporaciones de derecho privado sin fines de lucro. Distinto es el caso de los CFT e IP, que sí pueden constituirse bajo la figura de sociedades con fines de lucro.

Así, basado en su fecha de creación es posible distinguir dos tipos de universidades; las universidades creadas con anterioridad a la reforma del 1981 y sus derivadas. Estas son las dos universidades estatales originales y 14 universidades regionales, derivadas

de las sedes de las primeras, y nueve universidades particular, seis creadas antes de 1981 y tres sedes derivadas de la Universidad Católica, creadas en 1991. Este grupo de instituciones recibe aportes del Estado y en su conjunto conforman el grupo de instituciones denominado universidades “tradicionales”, asociadas en el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH). Hay también agrupaciones especiales al interior del CRUCH, tales como el grupo de universidades estatales regionales, o el G9, o grupo de universidades privadas con aporte público.

El resto del sistema está conformado por 35 universidades privadas – sin financiamiento directo por parte del Estado-, 44 IP y 58 CFT, distribuidos en todas las regiones del país. Estas instituciones también han formado sus propios organismos de representación, entre los que se destacan CONIFOS, Consejo Nacional de Instituciones Privadas de Formación Superior; CUP, Corporación de Universidades Privadas; y VERTEBRAL, Consejo de Rectores de CFT e IP Acreditados.

La incorporación de nuevas instituciones y la apertura a nuevos proveedores privados en el sistema cambió radicalmente la estructura de financiamiento de la educación superior. En términos generales, el sistema se financia principalmente de forma privada, siendo las familias quienes más aportan al sistema, a través del pago de aranceles. El gasto público en educación superior constituye cerca del 25%, del total del gasto.

Existe una gran diversidad de instrumentos de financiamiento público, que van desde aquellos más tradicionales (asignación en base a criterios históricos) hasta formas más innovadoras (convenios de desempeño, subsidios a las instituciones que matriculen los mejores alumnos, entre otros). La mayor parte de los recursos públicos se asigna mediante modalidades de financiamiento a la demanda, a través de becas y créditos.

A pesar de esta diversidad, el grueso del presupuesto de las IES proviene del sector privado, aún para las universidades estatales. Todas las instituciones dependen en gran medida del cobro de aranceles, aun cuando hay un fuerte subsidio por medio de becas y créditos. Sin embargo, tanto becas como créditos cubren solo parcialmente el arancel, obligando a los estudiantes a obtener recursos de otras fuentes.

En tercer lugar, la reforma del '81 también tuvo un fuerte impacto respecto a estructura de títulos y grados otorgados por las instituciones generando una alta **diversidad programática** entre las instituciones de educación superior del país.

Así es como la normativa vigente⁵ establece cuáles son las atribuciones de cada tipo de institución en cuanto al otorgamiento de títulos: los CFT solo pueden otorgar el título de técnico de nivel superior; los IP pueden otorgar títulos profesionales que no requieran

⁵ DFL 1, de 2006, en <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=247551>

licenciatura y títulos técnicos de nivel superior en las áreas en que otorgan títulos profesionales y las universidades pueden otorgar títulos profesionales y toda clase de grados académicos, en especial, de licenciado, magister y doctor. Establece también que existen 18 profesiones que requieren haber obtenido el grado de licenciado antes de la obtención del título profesional, por lo cual solo pueden ser impartidas a nivel universitario. No hay indicación legal sobre los postítulos y diplomados que también son parte de la oferta académica de las instituciones.

Si bien las disposiciones señaladas parecen establecer un panorama razonablemente claro en cuanto a la oferta programática y su relación con los distintos tipos de instituciones, en la práctica se observa un alto grado de diversidad. Las universidades ofrecen una amplia gama de programas, desde los conducentes a un título de técnico (que en este caso, tiene el apelativo de 'universitario') hasta los que otorgan un grado de doctor. Los institutos profesionales, por su parte, ofrecen títulos profesionales seleccionados entre aquellos que no tienen el requisito legal de una licenciatura previa y títulos técnicos de nivel superior. Los centros de formación técnica no tienen más opción que centrarse en títulos técnicos o vocacionales, cuya duración – a diferencia de todos los demás – está definida en la ley.

Según los datos del SIES, la oferta académica ha experimentado un crecimiento en torno al 25% durante los últimos cinco años, principalmente en las áreas de salud, ingenierías y servicios. Los CFT lideran este aumento con un promedio cercano al 66%, seguido por las universidades privadas con un 47% y las universidades particulares con aporte del Estado del CRUCH con 19%. Los IP, por su parte, presentan un aumento moderado de 4,5%, pero aunque aumentaron en más de mil programas entre 2010 y 2011, disminuyeron en los años sucesivos. Las universidades estatales, en contraste, muestran una reducción de 4% en el número de programas que ofrecen. Al año 2014, la mayor cantidad de programas la concentran los IP y las universidades privadas, que en conjunto suman más del 59% de la oferta de carreras a nivel nacional.

Para el año 2014, la oferta académica presentó un total de 21.546 programas, de los cuales un 83% corresponden a pregrado (17.835 programas), 8% a posgrados (1.717 programas) y 9% a postítulos (1.994 programas). Esta oferta está concentrada, fundamentalmente, en las áreas de ciencias sociales, enseñanza comercial y derecho (39%); ingeniería, industria y construcción (20%) y salud y servicios sociales (19%) (SIES, 2014).

Hay, como puede observarse, una diferenciación formal en la estructura de títulos y grados que está respaldada por la normativa vigente, aun cuando las autoridades institucionales hayan hecho una lectura creativa de la misma, abriendo espacios para la oferta de formación técnica en las universidades, o ampliando la oferta técnica en

los institutos profesionales, más allá de los programas asociados a su oferta profesional. Sin embargo, hay otra fuente de diversidad programática que no es evidente, y que está estrechamente asociada a las características de las instituciones y de sus estudiantes; esta se refiere a las orientaciones diferentes de programas que llevan el mismo nombre, pero que se ofrecen con características curriculares distintas; unos con una orientación operacional, centrada en la aplicación práctica de conocimientos junto a otros con una orientación más académica. Si bien esta diferenciación podría estar asociada al otorgamiento del grado de licenciado, en la práctica el hecho de que la licenciatura sea un requisito legal y no académico ha difuminado esta distinción y, en muchos casos, la licenciatura – si bien se entrega antes del título profesional – no se refleja en contenidos curriculares significativos.

Una cuarta forma de mirar la diversidad se refiere a la forma en que las instituciones desarrollan sus funciones de docencia, investigación, extensión o prestación de servicios. En efecto, es posible verificar que existe una gran diversidad procedimental en la forma en que se ofrecen los programas y desarrollan las funciones institucionales.

Así por ejemplo, al distinguir por tipo de jornada, al año 2014, cuatro de cada diez programas eran dictados en modalidad vespertina. Si bien, esta modalidad es menor en número que la modalidad presencial, su tasa de crecimiento duplica a los programas de modalidad diurna. Lo anterior tiene relación con la creciente demanda de estudiantes provenientes del sector laboral. Asimismo, la oferta semi-presencial y a distancia alcanzó, el año 2014, el 4% del total de la oferta educativa, lo que en su conjunto casi se ha cuadruplicado en los últimos cinco años (SIES, 2014).

El peso relativo de la investigación también introduce diferenciaciones en el enfoque formativo de las instituciones. Si bien la mayoría de las universidades hace referencia en su misión a la generación de conocimiento nuevo, los niveles de orientación hacia la investigación —y por tanto, de productividad científica— varían mucho entre un tipo de universidad y otra. Según datos obtenidos de SCIMAGO en 2013, tres universidades del CRUCH concentraban el 55,3% de las publicaciones; ocho universidades, también del CRUCH, tenían entre 2% y 5% del total de publicaciones, acumulando un 27,9% del total. En cambio, las dos primeras universidades privadas en la lista reunían en conjunto el 3,5% de las publicaciones. Estas quince universidades acumulan el 87% de las publicaciones nacionales, dejando 13% para las 45 restantes (Martinez, 2013).

Uno de los aspectos más relevantes de la diversidad, sin embargo, corresponde a un quinto eje, referido a lo que Birnbaum llama **diversidad poblacional**, tanto en cuanto a estudiantes como a personal docente o académico. Con respecto a los estudiantes, si bien el requisito mínimo para acceder a la educación superior es contar con la licencia que certifica haber completado la enseñanza media, se suman a este los

requisitos de ingreso definidos por las propias instituciones. Así, el acceso a las universidades integrantes del CRUCh y a ocho de las universidades del sector privado, se hace a través de un sistema nacional de selección, que combina los resultados de una prueba nacional (prueba de selección universitaria, o PSU), las calificaciones de enseñanza media y, en algunos casos, pruebas o requisitos especiales. La estrecha asociación entre puntaje PSU y nivel socioeconómico, y entre este y la calidad de los establecimientos de enseñanza media ha justificado la incorporación reciente de un factor de corrección del puntaje PSU que favorece a los estudiantes que han estado entre los primeros lugares de su promoción durante los últimos tres años, como una forma de mejorar la capacidad predictiva de los mecanismos de admisión.

Las demás universidades privadas y las instituciones no universitarias mantienen sistemas de ingreso que pueden considerar los puntajes PSU, las notas de enseñanza media y otras pruebas o entrevistas, pero cuya real consideración depende de los niveles de selectividad que cada institución haya alcanzado. De esta manera, existen universidades privadas que solo admiten estudiantes de altos puntajes PSU y calificaciones en la enseñanza media, mientras que otras apenas solicitan el certificado de la PSU rendida y licencia de enseñanza media, sin importar puntaje ni notas obtenidas e incluso algunas solo exigen el mínimo legal de presentar la licencia de enseñanza media y documentar los pagos correspondientes. Parte importante de los institutos profesionales y centros de formación técnica también se limitan a estos últimos requisitos.

En relación con lo anteriormente expuesto⁶, la matrícula de la educación superior se concentra en el sector privado, con 31 % en universidades y 29% en institutos profesionales, sector este último que presenta una mayor tasa de crecimiento. Las universidades del CRUCh y los centros de formación técnica han ido reduciendo su participación; esta disminución puede explicarse, en parte, por la mayor selectividad de las universidades del CRUCh, por una parte, y por la competencia que implica la oferta de programas técnicos tanto en universidades como en institutos.

En el pregrado predomina la matrícula diurna (71%); sin embargo, la matrícula vespertina ha crecido 43% en el último quinquenio, en tanto que la matrícula diurna creció solo 15%. Estas cifras son consistentes con una creciente incorporación de sectores de estratos socioeconómico bajos a la educación superior, principalmente quintiles I y II⁷, que tiende a privilegiar el ingreso a instituciones no universitarias, a universidades menos selectivas o a universidades públicas regionales, y con el acceso de adultos, en una lógica de formación a lo largo de la vida.

⁶ Los datos acerca del sistema de educación superior están tomados de SIES, 2014

⁷ Un porcentaje superior al 50% de la matrícula nueva en educación superior en 2013 correspondía a personas que eran la primera generación de su familia en incorporarse a este nivel educacional.

Con respecto al personal académico o docente de las distintas instituciones del país, es posible constatar los distintos enfoques educativos de las instituciones. Así, mientras los IP y CFT asumen fundamentalmente una función docente, en el sistema universitario coexiste una mayor heterogeneidad con la presencia de instituciones orientadas principalmente a la docencia y otras, más enfocadas en la investigación. En este contexto, en 2014, el nivel de formación del cuerpo académico de los CFT e IP alcanza mayoritariamente el nivel profesional o de licenciado (sobre el 70% de sus docentes). En las universidades del CRUCh el 50% poseía nivel de posgrado, mientras que en las universidades privadas esta cifra alcanza el solo el 30%. El 27,5% de los académicos de las universidades particulares con aporte del Estado del CRUCh tiene el grado de doctor, porcentaje que alcanza el 22% en las universidades estatales. En las universidades privadas, en contraste, un 7% de los académicos posee este nivel de formación.

Al agrupar las horas semanales contratadas por tipo de institución, se aprecia que en las universidades del CRUCh, más de un tercio del cuerpo académico posee una dedicación de 38 horas o más. En las universidades privadas, por el contrario, solo el 17% de los académicos tiene contrato en ese rango horario. En este tipo de instituciones, más de la mitad de los docentes están contratados con una dedicación inferior a 11 horas. Esta situación es similar en los IP y CFT donde los académicos con menos de 11 horas de contrato semanal corresponden al 46% y 51%, respectivamente.

En sexto lugar, las instituciones chilenas también están afectas a un alto grado de **diversidad por reputación**, que asigna mayor prestigio relativo a las universidades respecto de las instituciones no universitarias, y asigna también distintos niveles de reconocimiento al interior de cada tipo institucional. Estas diferencias están asociadas no solo a la demanda por acceso, sino también a resultados de empleabilidad y al nivel de remuneraciones de los graduados. Sin embargo, resulta interesante constatar que ya en 2010, por primera vez, la matrícula nueva de institutos profesionales y centros de formación técnica alcanzó la misma magnitud de la universitaria (poco más de 150.000 nuevos alumnos en cada sector).

También es posible hacer mención a una **diversidad de valores y principios**, en tanto existen instituciones estatales, de carácter laico, e instituciones confesionales, u otras adscritas a distintas visiones ideológicas o valóricas.

Como puede observarse de este breve recorrido por el sistema nacional de educación superior, hay diferencias significativas entre instituciones y programas. Es evidente que junto con los aspectos positivos de diferenciación de misiones y procesos institucionales hay diferencias consistentes en niveles de calidad muy diferentes entre instituciones y programas. Sin embargo, en este documento el foco estará esencialmente en lo que

se ha llamado ‘diversidad virtuosa’, es decir, aquella que genera una mejor capacidad de respuesta a las necesidades y demandas diversas de la sociedad, expresadas en la diversidad de los estudiantes y del mundo del trabajo, como elementos principales.

2. Las presiones hacia la convergencia

Tal como se ha visto en las páginas precedentes, el escenario de las instituciones de ES en el país se presenta altamente complejo y diversificado. Sin embargo, no es posible ignorar que junto con estas características diferenciadoras también se encuentran presentes presiones hacia la convergencia. Estas están relacionadas con distintas fuentes, que se mencionan someramente a continuación.

En primer lugar, cabe mencionar a la legislación vigente, que asocia el prestigio de programas a su oferta en el sector universitario mediante la exigencia de licenciatura para ciertos títulos profesionales. Esta disposición, contenida inicialmente en el DFL 1 de 1981, tiene su fuente en el Art. 16° de la Constitución, que señala que “la ley determinará las profesiones que requieren grado o título universitario y las condiciones que deben cumplirse para ejercerlas”.

En general, la inclusión en este grupo de programas tiene más que ver con presiones corporativas asociadas a la búsqueda de prestigio que a fundamentos académicos y, en la práctica, ha llevado a homogenizar formalmente a programas que responden a orientaciones diferentes, unos más profesionalizantes, otros con una perspectiva más académica, pero todos sujetos a las mismas exigencias.

Un segundo elemento convergente son las políticas nacionales, que tienden a privilegiar el sector universitario y a homogenizar la forma en que se concibe este nivel, al mismo tiempo que se da escasa importancia a la educación técnico profesional.

En tercer lugar, las políticas y estándares de aseguramiento de la calidad nuevamente privilegian una mirada academicista y, a través de la definición de criterios y estándares definidos y evaluados desde una perspectiva universitaria, tienden a favorecer la derivación académica a que se ha hecho referencia anteriormente.

Finalmente, el hecho de que un porcentaje significativo de los ingresos institucionales provenga de los aranceles pagados por los estudiantes, obliga a las instituciones a competir entre ellas para atraer a estudiantes y, en muchos casos, tal como lo plantea van Vught, a imitar a las que son percibidas como más exitosas para mejorar su posición en el mercado. Sin embargo, existen algunas instituciones que más bien apuestan a definir ciertos nichos específicos de atracción, lo que en cierto modo, las protege de la presión por la convergencia.

II. La función formativa en la Educación Superior

Cabe recordar cuáles eran los objetivos de esta unidad. En primer lugar, se propuso identificar un marco conceptual sobre diversidad en la educación superior. Al respecto se concluyó que dentro del sistema chileno de educación superior coexisten fuerzas que tienden tanto hacia la convergencia como a la diferenciación, las que muchas veces se pueden observar actuando en distintos niveles. Además, se concluyó la conveniencia de basarse en una definición funcional de diversidad, destacando la perspectiva ambientalista de Van Vught (1996). Finalmente, siguiendo la línea de lo propuesto por el Foro AEQUALIS en el libro “Hacia una nueva arquitectura del sistema de educación superior: El régimen de lo público” (AEQUALIS, 2013), se releva la importancia de mantener el foco del análisis en el sistema, y no en las instituciones particulares. Al respecto se profundizará un poco más sobre estas conclusiones en los próximos párrafos.

El segundo objetivo era caracterizar la función formativa ejercida por las instituciones de educación superior en Chile, comprendiendo su contexto institucional y mostrando la forma en que se hace cargo (o no) de las características de la población estudiantil que atiende. El tercer objetivo corresponde a la definición de criterios para evaluar la formación y dar garantía pública de su calidad, en contexto de diversidad.

En las páginas anteriores hemos hecho un amplio análisis de la diversidad en la educación superior, tanto en lo referido a los distintos enfoques teóricos existentes para su definición, como a los elementos centrales que conforman el concepto y determinan su entendimiento, a su presencia en el contexto chileno y a la forma en que coexisten tendencias contrapuestas hacia la diversificación pero también hacia la convergencia. No cabe duda de que la diversidad es un rasgo definitorio no solo del sistema de educación superior chileno, sino de la mayoría de los sistemas en el contexto internacional. Sin embargo, lo que interesa en este documento no es solo – ni principalmente – la caracterización de la diversidad en sí, sino en cuanto condiciona y plantea exigencias al ejercicio de la función formativa.

Si entendemos la función formativa como el eje transversal de cualquier institución de educación superior, cuyo foco prioritario debe ser la formación personal y ciudadana de los estudiantes, y la entrega de conocimientos, habilidades y actitudes que los habiliten para insertarse adecuadamente en el mundo laboral o académico, es fácil percibir esta se ejerce en un contexto en que la diversidad se hace inescapable. En efecto, el ejercicio apropiado y eficaz de la función formativa está determinado por las características de los estudiantes que atiende (diversidad poblacional), los programas que cubre (diversidad programática) y la modalidad en que se ejerce esta función (diversidad procedimental).

Lo anterior no significa que las otras formas de diversidad no sean relevantes; sin embargo, desde sus inicios, esta unidad optó por mirar la función formativa en sus aspectos centrales, sin detenerse en las características institucionales propiamente tales. Asimismo, es importante recordar que uno de los objetivos de este análisis es identificar ciertos lineamientos que permitan el diseño de criterios de calidad, estrechamente vinculados a los aspectos relevados más arriba.

Así en el siguiente apartado ahondaremos en mayor profundidad el rol de la función formativa dentro del sistema de educación superior, cómo esta se expresa dentro del sistema de educación superior chileno y cuales son las exigencias que la amplitud y heterogeneidad de la población estudiantil le plantea.

A. Función formativa y su rol dentro del sistema de educación superior

Volvamos un momento sobre la coexistencia de fuerzas de diversificación y de convergencia en la educación superior chilena. Como se mencionó previamente, a nivel del sistema algunos instrumentos de políticas públicas y de aseguramiento de la calidad, así como el elemento competitivo y la derivación académica, tienden a la convergencia. Por otra parte, existen fuerzas que promueven la diversificación; probablemente la más importante de ellas ha sido la expansión de la matrícula de educación superior. Esta masificación, que implicó el ingreso de estudiantes con perfiles socioeconómicos y culturales mucho más diversos entre sí que los que existían en décadas anteriores, ocurrió a la par con la multiplicación de instituciones de educación superior, las que al año 2014 correspondían a 162 instituciones⁸. Estos dos fenómenos – expansión de matrícula y multiplicación de instituciones – están asociados a las formas de diversidad que se describieron anteriormente, pero al mismo tiempo, a una fuerte diversificación de la oferta al interior de las instituciones. En efecto, es posible observar como las universidades comenzaron a ofrecer programas de formación profesional y técnica, postítulos y cursos especiales de regularización y se abrieron a ofertas vespertinas, on line o semipresenciales; , por su parte los Institutos profesionales ampliaron su oferta de carreras profesionales y carreras de formación técnica de ciclo corto. Como resultado, las categorías legales de “universidad”, “instituto profesional” y “centro de formación técnica” ya no son útiles como categorías analíticas cuando se pretende identificar las formas en que se expresa la función formativa hoy en día. Por esta razón, consideramos que no es posible alcanzar los objetivos de este estudio sin cambiar la mirada respecto de cómo analizamos la educación superior. Análisis previos se han enfocado en realizar clasificaciones de instituciones a partir de diversas variables, según distintas perspectivas teóricas y metodológicas. A diferencia de dichos enfoques, este estudio plantea considerar como unidad analítica a la función formativa de la educación superior, revisando en qué medida realiza los objetivos

⁸ 60 Universidades, 44 Institutos Profesionales y 58 Centros de Formación Técnica.

que se propone, las respuestas utilizadas para lograr esos objetivos en un contexto de diversidad, y los criterios que permitirían evaluar el cumplimiento de dichos objetivos o propósitos.

B. La situación actual de la función formativa de la educación superior en Chile

En el libro “Hacia una arquitectura de un Sistema de Educación Superior: El régimen de lo Público”, AEQUALIS menciona como los principales propósitos del sistema de educación superior la generación de conocimiento, la difusión del conocimiento y la cultura, y el desarrollo social y económico. Por otra parte, las funciones que desempeña la educación superior para lograr dichos propósitos son la formación de profesionales (a través de la docencia de pregrado); la formación de técnicos (en ciclos cortos); la formación de investigadores y especialistas (a través de la docencia de posgrado); la actualización disciplinaria o aprendizaje institucional; la investigación (considerando la producción científica y la innovación y desarrollo tecnológico); la articulación con la sociedad (incluyendo tanto el desarrollo nacional como el desarrollo con énfasis regional y local); y la creación y difusión de la cultura.

Como indica dicho documento, la función formativa es central en la actividad de las instituciones de educación superior; sin embargo, el análisis y el fomento de la función formativa han tenido un rol más bien secundario desde el punto de vista de las políticas públicas de ES en el país. “Una nueva arquitectura...” destaca que el énfasis ha sido puesto en el acceso a la ES como foco principal de políticas; sin embargo, no se ha hecho una reflexión consciente sobre la forma en que el crecimiento de la matrícula y la diversificación de la oferta afectan al sistema en su conjunto, lo que ha provocado una desarticulación de los diferentes componentes del sistema (pág. 18). Además, la ausencia de reflexión en torno al objetivo de la ES ha facilitado que convivan diversas lecturas sobre cuál debe ser ese objetivo, promoviendo aún más dicha desarticulación: *“El Estado no ha asumido la responsabilidad que le compete en la definición de objetivos sociales relativos a la calidad, la pertinencia, la integridad o la equidad del sistema, limitándose a hacer ajustes a los desequilibrios más evidentes, pero dejando la definición de metas a la presión de intereses particulares de actores diversos, que responden a motivaciones de muy distinto tipo”* (pág. 22).

Al problema de la desarticulación se agrega el diagnóstico de lo inadecuado que resulta en la actualidad el marco regulatorio de la educación superior: disfuncionalidad de las definiciones de los títulos y grados, poca claridad sobre el contenido de las certificaciones, e ineficacia de la legislación para controlar el uso adecuado de los recursos financieros de las instituciones son los principales problemas identificados. A esto se agrega la observación de que la oferta de oportunidades de estudio depende

excesivamente de la demanda, debido a la gran proporción del financiamiento del sistema que es de origen privado.

En tercer lugar, a la desarticulación de visiones u objetivos se agrega la falta de articulación en la práctica de instituciones y niveles en la ES. Existe, por ejemplo, una clara falta de articulación entre la educación secundaria técnico-profesional y la educación superior técnico-profesional, la que dificulta la progresión en la formación de los estudiantes que siguen esta línea. Más aun, existe una lógica interna a nivel general del sistema que es descrita como de compartimentos estanco; no hay una estructura de ciclos que permita que se le reconozcan y/o validen títulos previos a los estudiantes que ingresan al sistema por segunda vez, ni menos aún que otorgue validez a aprendizajes realizados fuera del sistema.

A partir de estas limitaciones, se ha instalado una desconfianza en el sistema que lo vuelve ineficiente e ineficaz en el cumplimiento de sus propósitos. Esta desconfianza sería visible entre las instituciones del sistema; entre las instituciones y el mercado laboral; y entre las instituciones de educación superior y la educación secundaria.

C. La propuesta de AEQUALIS

Como una forma de enfrentar generalizadamente estas dificultades, AEQUALIS propone reconsiderar la estructura actual de la educación superior, superando las categorías formales que en la actualidad resultan inadecuadas. Así, propone una nueva arquitectura de la educación superior que considere los elementos constituyentes del sistema y sus funciones fundamentales como las bases de su estructura. La función formativa es uno de esos elementos constituyentes del sistema, y se puede dividir en tres vertientes: la formación personal y ciudadana, la formación profesional, y la formación académica.

La formación personal y ciudadana se refiere a los aprendizajes que ocurren durante el paso por la educación superior, pero que, en general, no se realizan a través de actividades curriculares; este tipo de formación es lo que podemos llamar **formación de ciudadanía**. La formación profesional, por su parte, busca la adquisición de competencias disciplinarias específicas para la incorporación al mercado laboral. Finalmente, la formación académica busca transmitir conocimientos teóricos y metodológicos de un área determinada del conocimiento, orientados a la comprensión de la disciplina (págs. 103-104).

De la mano con esta definición en base a funciones, la propuesta de AEQUALIS incluye una clasificación de los distintos niveles formativos en base a la función que ellos desempeñan. Esta clasificación se expresa en la práctica en dos subsistemas:

el académico, y el profesional. Si se traduce esta separación de niveles y tipos de formación, y se formula en términos del tipo de certificación que entrega cada nivel, la propuesta de AEQUALIS se resume en el siguiente cuadro:

Cuadro 1: Tipos de formación por niveles y características

		Tipo de Formación	
		Académico	Profesional
Nivel de Formación	1° Nivel	Bachiller	Técnico de Nivel Superior
	2° Nivel	Licenciatura	Título Profesional Título profesional
	3° Nivel	Magíster (centrado en la investigación)	Magíster (centrado en la actividad profesional; incluye, por ejemplo, las especialidades médicas, MBA)
	4° Nivel	Doctorado	

Fuente: Adaptación de AEQUALIS (pág. 107)

Este cuadro⁹ presenta entonces una propuesta de estructura de progresión formativa a partir de la cual sería posible definir requisitos de operación y mecanismos de articulación.

En la actualidad, el Ministerio de Educación se encuentra trabajando en el diseño de un Marco Nacional de Cualificaciones, que sigue una estructura similar, ya que contempla cinco niveles, de acuerdo a las siguientes definiciones:

Nivel 1: Bachillerato y título profesional técnico

Nivel 2: Título profesional de aplicación

Nivel 3: Licenciatura y título profesional avanzado

Nivel 4: Maestría académica y maestría profesional¹⁰

Nivel 5: Doctorado

⁹ Es importante destacar que en la actualidad co-existen dos tipos de títulos profesionales: aquellos que por normas legales requieren contar con una licenciatura previa, y los que están exentos de esta exigencia. Sin embargo, aun entre los títulos con licenciatura se observan fuertes diferencias, las que se reconocen en la propuesta actualmente en proceso de diseño, de un marco nacional de cualificaciones.

¹⁰ La Comisión Nacional de Acreditación (2013) caracteriza al programa académico por fomentar la independencia y el pensamiento reflexivo y analítico de los estudiantes, posee además, una marcada orientación hacia el logro de conocimiento avanzado en el área de estudio. El programa profesional se caracteriza por situar a los estudiantes en los avances recientes sus áreas de estudio para su aplicación en el ejercicio profesional. Por lo que poseen una fuerte orientación hacia la especialización, la profundización, aplicación o práctica (CNA, 2013).

Para cada uno de estos niveles se definirá un perfil genérico del nivel, y descriptores que consideran conocimientos (es decir, el dominio y comprensión de contenidos propios de una disciplina o área de estudio), habilidades (referidas a la capacidad del individuo en el dominio del ‘saber hacer’) y competencia (referida al grado de autonomía y responsabilidad en el trabajo propio y con otros).

Esta conceptualización de la estructura de la función formativa resulta altamente pertinente desde el punto de vista del tercer objetivo de este proyecto, que es identificar criterios de calidad para el desempeño de la función formativa en contexto de diversidad, con miras a la elaboración de indicadores de calidad para los distintos niveles. Los miembros del grupo que desarrolló este trabajo coinciden en que una definición de criterios de calidad eficiente y eficaz debe realizarse en función de la formación que desarrolla una institución o unidad, más que de la certificación otorgada, ya que frecuentemente ocurre que programas que entregan el mismo título o grado están formando a sus estudiantes en habilidades y conocimientos significativamente diferentes. Es posible, y deseable, que la definición de un marco nacional de cualificaciones pudiera contribuir a resolver este problema, pero mientras esto no ocurra, parece necesario definir criterios asociados al tipo de formación entregada.

D. La respuesta de las instituciones de educación superior

Un paso importante en este análisis es considerar la forma en que las instituciones de educación superior han enfrentado en la práctica los desafíos que les plantea un contexto de mayor diversidad. Los miembros de la unidad de AEQUALIS que analiza la función formativa en el sistema de educación superior coincidieron en señalar que tanto universidades como institutos profesionales y centros de formación técnica han desarrollado diversos mecanismos pensados para acomodar sus funciones a las necesidades y desafíos que este nuevo contexto les plantea. Estos mecanismos se pueden encontrar operando en distintos momentos y niveles del proceso formativo: selección, admisión, formación curricular, actividades extracurriculares, etcétera. Una revisión rápida permite encontrar mecanismos al menos en las siguientes áreas:

- **Acceso a la educación superior**
 - Sistemas especiales de admisión: Particularmente en el ámbito universitario, los sistemas tradicionales de selección para el ingreso a la educación superior han debido transformarse para dar cabida a la nueva población estudiantil. La multiplicación de instituciones de educación superior privadas (no sujetas al sistema universal de ingreso vía Prueba de Selección Universitaria PSU) ha diversificado de por sí los mecanismos de admisión; pese a ello, las universidades tanto “tradicionales” como “no tradicionales”

han debido abrir caminos alternativos o complementarios a la PSU para que estudiantes con bajo capital cultural y económico, pero alto potencial, puedan formar parte de sus planteles.

Ejemplo: Propedéuticos, admisión especial, cupos de equidad

- **Compensación de déficits en conductas de entrada:** las IES deben hacerse cargo crecientemente de estudiantes que ingresan a la educación superior con debilidades en conocimientos básicos; esto dificulta su progresión y puede convertirse en una causal de abandono de los estudios. Por ello se han generado diversas alternativas compensatorias, destinadas a incrementar las oportunidades de los estudiantes que se encuentran en esta condición.

Ejemplo: Propedéuticos, cursos de nivelación, modificaciones curriculares

- **Reconocimiento de aprendizajes previos:** Otra de las problemáticas que las instituciones tanto universitarias como no universitarias han debido enfrentar tiene que ver con hacerse cargo de los aprendizajes previos de sus estudiantes. Frecuentemente las personas ingresan a la educación superior con conocimientos adquiridos de manera experiencial, o a través de procesos de formación curriculares que han quedado inconclusos; no obstante carecer de un grado o título que certifique legal y/o formalmente esos aprendizajes, estos pueden contribuir al logro del perfil de egreso del programa en curso. Este reconocimiento es particularmente importante en un contexto de mayor diversidad del estudiantado, ya que la presencia de postulantes con experiencia laboral, o de alumnos que estudian y trabajan a la vez, se ve incrementada.

Ejemplo: Acuerdos y/o convenios entre instituciones

- **Vinculación/coordinación entre niveles e instituciones**

- En el mismo sentido de lo formulado respecto del reconocimiento de los aprendizajes previos, se observa la necesidad de construir una mejor articulación al interior del sistema de educación superior, no obstante este diagnóstico no se ha visto aun claramente materializado en acciones. Coincidentemente con lo señalado por AEQUALIS, la coordinación resulta imprescindible para poder contar con un sistema fluido y articulado, que dé cuenta de las necesidades de los estudiantes, así como también mejore la confianza entre las instituciones. La vinculación de la que hablamos puede ocurrir de forma horizontal -entre programas o instituciones del mismo nivel, o entre programas de una misma institución-, así como también de manera vertical -entre instituciones de educación media y de educación

superior; distintos tipos institucionales; entre la educación superior y el mercado laboral.

- Características de la oferta formativa. La función formativa, el foco de análisis de esta unidad, ha sido el objeto de variadas intervenciones y reformulaciones a partir del aumento de la diversidad en el sistema de educación superior. Al menos en dos dimensiones se puede identificar un aumento de la flexibilidad: en los formatos en que se ofrece la formación, y en las metodologías utilizadas.
- Flexibilidad de formatos: las necesidades que los nuevos estudiantes traen consigo al ingresar a la educación superior han promovido por parte de las instituciones una mayor flexibilidad horaria, jornadas diferenciadas, formatos presenciales y no presenciales, etc.
Ejemplo: Creación de programas vespertinos.
- Flexibilidad de metodologías: además, las metodologías de enseñanza utilizadas por los docentes han debido adaptarse, incorporando currículos por competencias, contenidos distintos, etc.; por otra parte, muchas instituciones han buscado dar un mayor énfasis a la práctica en el proceso de aprendizaje, modificando así sus currículos.
Ejemplos: Prácticas tempranas; desarrollo temprano de proyectos.
Metodologías de aprendizaje transversal; cursos remediales.
Educación continua.

- **Desarrollo docente de los académicos**

- Uno de los aspectos cruciales para el logro de aprendizajes en un contexto de diversidad es la docencia, hoy más que nunca, quienes ejercen la función de entregar los conocimientos, desarrollar las competencias y fomentar las capacidades de los estudiantes, requieren un soporte institucional que les permita enfrentar las dificultades intrínsecas a la formación de una población diversa. En este sentido, muchas instituciones han formado unidades dedicadas a la capacitación y formación docente; han creado incentivos a la innovación pedagógica; y han creado unidades de apoyo a la labor docente en general.
Ejemplos: Capacitación docente; centros de apoyo al docente.
Unidades de innovación docente. Fondos para innovaciones en aula.

- **Gestión interna de la calidad**

La labor de autoanálisis que realizan las instituciones se ha consolidado como una de sus funciones cotidianas principales, fundamentalmente a partir de la

instalación del aseguramiento de la calidad como un elemento estable dentro del sistema de educación superior. Independientemente de ello, el aumento de la diversidad de la población estudiantil ha incentivado la gestión de la calidad, en el sentido de que ciertas instituciones han asumido la necesidad de comprender mejor la experiencia de sus nuevos estudiantes en el proceso formativo, de tal manera de promover mejores resultados educativos. Entre estas iniciativas se encuentran estudios que buscan vincular las condiciones de ingreso con el rendimiento posterior, así como también análisis sobre mecanismos efectivos de retención, entre otros.

Ejemplos: Estudio predictivo de puntajes PSU; estudio sobre mecanismos de retención; etc.

III. La calidad en contexto de diversidad

El tercer objetivo de este trabajo se refiere, precisamente, a la calidad, la forma en que se entiende y en virtud de qué criterios se evalúa.

A. El concepto de calidad

Existen muchos autores que han tratado definir qué significa y – como se debe entender – el concepto de calidad en la Educación Superior. Quizás una de las conclusiones más claras de los estudios realizados, es la imposibilidad de pensar en calidad en la educación superior separadamente del conjunto de cambios sociales, económicos y tecnológicos que han afectado a los sistemas en las últimas décadas (Atria, 2010).

Uno de los análisis más utilizados sobre calidad en la educación superior ha sido el realizado por Harvey and Green (1993), quien, desde la perspectiva de los usuarios, puntualiza cinco formas en que se puede definir la calidad: la calidad entendida como excelencia, como perfección (cero error), en función de los propósitos, según el valor monetario que esta agrega y por último como calidad como proceso de transformación. Reeves y Bednar (1994) argumentan que no existe una definición universal de calidad, por el contrario, según los autores existirían múltiples definiciones, las que podrían ser apropiadas en determinadas circunstancias y en ciertos contextos. Del mismo modo, Lomas (2002) señala que las definiciones de la calidad no son mutuamente excluyentes y que la interpretación de la misma puede ser utilizada en cualquier definición específica.

A pesar de las distinciones respecto al concepto, todos ellos han puesto de manifiesto que la calidad en la educación superior es un concepto que debe estar siempre relacionado al contexto donde se pretenda utilizar; que su uso y significado varía según quién está preguntando por ella y donde se pretende aplicar; y que, por último, se debe tener claro cuáles serán los principales objetivos de su uso (Stensaker, 2007; Williams, 2010).

Así, parece evidente que la calidad en la educación superior, ya no puede ser entendida como un concepto inequívoco. Su definición dependerá de cómo se valoren, o consideren deseables, ciertos elementos asociados al desarrollo y funcionamiento de las instituciones de educación superior y sus programas, los cuales variarían según el contexto en que estos estén insertos; las características de las instituciones que conformen el sistema y los estudiantes vinculados a estas instituciones.

Lo anterior implicaría la existencia de diferentes enfoques para evaluar y gestionar la calidad, así por procesos orientado a realizar auditorías académicas, acreditación, control de la calidad, mejoramiento de la calidad, gestión de la calidad, entre otros

(Harvey y Green, 1993; Westerheijden , 2007; Harvey y Newton , 2007 ; Vlasceanu et al , 2004 ; Williams , 2010).

Por consiguiente, el aseguramiento de la calidad no puede ser entendido como un fin en sí mismo, ni como una herramienta estática. Por el contrario debe entenderse como un instrumento al servicio de las instituciones, que permite apoyar procesos continuos de mejora.

Para el caso chileno, parece razonable entonces que al abordar el concepto de calidad en la educación superior se considere como primer punto el contexto de mayor diversidad que actualmente afecta al sector.

En este sentido hay ciertos elementos básicos que debiesen tenerse en consideración a la hora de definir la calidad en la educación superior, y más específicamente, cuando se trata de la calidad de la función formativa. Entre estos, se destaca la necesidad de aclarar y explicitar los estándares de calidad, los cuales debiesen considerar los diferentes tipos de instituciones que conforman el sistema de educación superior; la necesidad de valorar sus resultados, pero sin dejar de tomar en consideración los procesos y, por tanto, los recursos que estos ponen en juego; la importancia de considerar que la responsabilidad de calidad es una responsabilidad compartida que debe considerar a todos los actores del sistema, tanto en los proceso de evaluación como en la gestión interna de la misma; rescatar el valor de la misión y los propósitos institucionales como un factor relevante para definir y evaluar la calidad Por último, relevar la importancia de estudiantes como actores fundamentales del sistema, el foco en la experiencia educativa de los mismos y el énfasis de su activa participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Sobre este último punto, - la experiencia educativa de los estudiantes- parece relevante analizar la definición de calidad propuesta por Harvey and Green (1993) quien la precisa como proceso de transformación, el cual va más allá de un cambio cognitivo, refiriéndose al desarrollo de un marco racional de pensamiento, en un proceso continuo en el cual los estudiantes desarrollan mayor confianza, desafiando presunciones, formando nuevos entendimientos y actuando de acuerdo a ellos. Ciertamente, esto es un objetivo central de la educación superior en todos los niveles, pero desde el punto de vista del aseguramiento de la calidad, el problema es establecer alguna forma de medir estos logros a través de instituciones o programas. Una forma de hacerlo puede darse mediante la medición del valor agregado por las instituciones y programas, lo que exige traducir un concepto como el de transformación en aptitudes medibles, de modo que sea viable aplicarlo a un gran número de estudiantes. En todo caso, aun reconociendo la dificultad para la medición de este proceso de transformación, resulta claro que cada institución o programa debiera abordar este desafío al momento de

analizar sus procesos formativos.

Tal vez la forma más frecuente de abordar la evaluación desde el punto de vista de los procesos de aseguramiento de la calidad es centrarla en la adecuación de la institución o sus programas a los propósitos declarados. Esto introduce la idea de flexibilidad y el reconocimiento de diferentes misiones y propósitos institucionales, dejando así lugar a la diversidad. No obstante lo anterior, en un contexto de diversificación y heterogeneidad institucional, esta aproximación puede generar dudas respecto de la pertinencia de los propósitos institucionales, lo que exige considerar la adecuación de los propósitos, es decir, incorporando la exigencia de demostrar que estos propósitos son pertinentes.

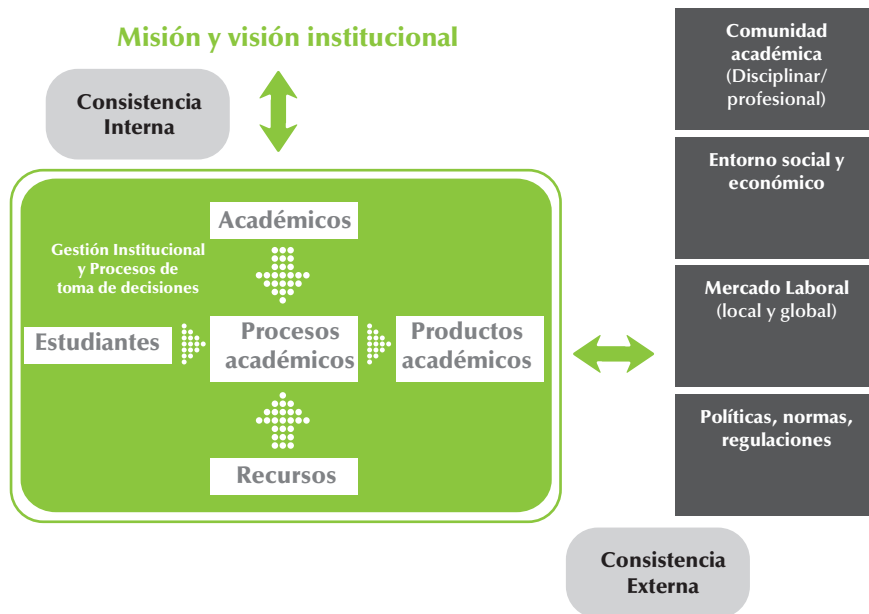
B. Un modelo de calidad

Considerando las problemáticas anteriores, el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), trabajó con más de 25 universidades en 17 países en un estudio sobre los efectos de los procesos de acreditación de calidad de las universidades, para llegar a una definición operativa de calidad que se enfocase en el logro de fines institucionales establecidos, lo que es consistente con la definición de adecuación al propósito mencionada anteriormente. Al mismo tiempo, añade a este requisito el de proporcionar evidencias acerca de la relevancia de los propósitos.

Desde esta perspectiva, se entiende el concepto de calidad como la capacidad de una institución de educación superior (IES) para definir claramente su misión y cumplir en forma efectiva y eficaz los objetivos que se ha impuesto a sí misma.

Dicha definición de calidad resulta especialmente adecuada en tanto otorga la flexibilidad necesaria para dar cabida a las distintas expresiones de la diversidad en la educación superior, contribuyendo así a la tarea de desarrollar criterios específicos de calidad basados en la formación. El modelo de calidad propuesto está basado entonces en dos elementos: en la consistencia interna, y la consistencia externa. La consistencia interna, o *fitness for purpose*, es la medida en que el quehacer de una institución o programa se ajusta a los objetivos y propósitos que dicha institución o programa ha definido, permitiendo su cumplimiento. La consistencia externa, o *fitness of purpose*, por otra parte, se relaciona con la pertinencia de dichos propósitos y objetivos, en función del medio en que se inserta el programa o institución. La organización de los recursos y los procesos institucionales en función de estos dos elementos permite dar cuenta de la calidad.

Los componentes de esta definición de calidad se pueden observar en el siguiente esquema:



En el recuadro verde están los componentes de la institución: estudiantes, académicos, productos (evidencia del logro de propósitos), recursos (insumos e infraestructura necesaria) y procesos (conjugación de todos los elementos anteriores, determinados por la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje). Estos están determinados y organizados para dar respuesta a las dos dimensiones que plantean los requerimientos de calidad. Por un lado está la misión institucional, la cual define el tipo de funciones que la institución realizará, los programas ofrecidos, los estudiantes a los que estos van dirigidos y los resultados esperados. Por el otro, desde el punto de vista del entorno, la institución debe tomar en cuenta las políticas del sector, las normas y regulaciones, las características sociales, culturales y económicas de los estudiantes que se matriculan, las demandas de las comunidades profesionales o disciplinarias, entre otras. Su adecuación al propósito, en este sentido, depende de la capacidad de la institución para proveer una respuesta efectiva y eficaz a propósitos consistentes con su misión y relevantes para su entorno.

C. Hacia la construcción de criterios de calidad para la función formativa

Finalmente, se han analizado cuatro elementos a partir de los cuales construir una propuesta: una definición funcional de calidad que incorpore tanto los propósitos y metas de cada programa o institución como las necesidades del entorno; una definición de diversidad que nos permita una mejor comprensión teórica del fenómeno actual;

una revisión de la situación de la formación en la actualidad que, pese a no ser sistemática ni exhaustiva, contribuye a conocer desde la práctica cómo los actores del sistema han reaccionado al aumento de la diversidad; y una propuesta sobre una nueva arquitectura de la educación superior chilena que provea una estructura más adecuada para la formación de nivel superior en un contexto altamente diversificado.

A partir de estos cuatro elementos, es posible ahora proponer un esquema que sirva como base para la elaboración de criterios de calidad específicos para cada nivel y tipo de formación, que tengan una mejor capacidad de orientar las acciones y definiciones de instituciones y programas. Como primer paso, es posible analizar las innovaciones observadas en la práctica de las instituciones en función de los componentes internos de calidad, con el objetivo de identificar cómo y en qué medida dichos cambios se asocian a los distintos componentes.

Cuadro 2: Algunas innovaciones en la práctica de las instituciones según componentes institucionales (actores, procesos, recursos, productos)

Estudiantes	Académicos / profesores	Procesos académicos	Recursos académicos	Productos académicos
Mecanismos de selección Mecanismos de admisión Cursos remediales / unidades de apoyo al rendimiento académico	Unidades de apoyo a la docencia Capacitación docente	Metodologías alternativas de enseñanza y aprendizaje Oferta diferenciada (horarios flexibles, jornadas vespertinas, clases no presenciales) Prácticas tempranas	Incentivos a la innovación Uso de TICs	Análisis institucional orientado a mejorar la formación en contexto de diversidad (predicción de rendimiento académico, análisis de retención, etc.)

Probablemente, este cuadro puede ser completado con muchas otras innovaciones prácticas, las que a su vez pueden ser desagregadas en múltiples iniciativas de diverso formato. De cualquier forma, esta revisión inicial permite hacerse una idea de cómo las instituciones han debido incorporar elementos nuevos –y modificar otros- en su función formativa para poder dar cuenta de sus objetivos de aprendizaje.

Por otra parte, si se consideran tanto los elementos teóricos como prácticos asociados a calidad y diversidad recolectados hasta ahora, es posible identificar posibles opciones asociadas al componente de consistencia interna, que establecen un marco para el diseño de criterios de calidad. Ejemplos de opciones posibles pueden apreciarse en el cuadro N°3.

Cuadro 3: Opciones asociados a componentes de la consistencia interna

Estudiantes	Académicos / profesores	Procesos académicos	Recursos académicos	Productos académicos
Selectividad Diversidad del cuerpo estudiantil Reducción de brechas de entrada Soporte efectivo del aprendizaje	Apoyo a la función docente Formación de docentes con herramientas adecuadas	Definición de la oferta: áreas del conocimiento , tipo de programas Estrategias variadas de enseñanza para adaptarse a distintas necesidades Aprendizaje práctico y aplicado	Valoración de la innovación académica Utilización de recursos que faciliten el aprendizaje	Comprensión del contexto interno y externo de las instituciones Identificación de oportunidades y desafíos Aprendizaje institucional

Este breve listado de ejemplos representa algunas de las necesidades actuales de las instituciones, y a su vez expresa la creciente importancia de incorporar la diversidad, tanto como un factor dado por el contexto actual, como un principio rector de la actividad de las instituciones de educación superior.

Este análisis representa un primer acercamiento a la elaboración de criterios de calidad con un enfoque teórico y práctico basado en las necesidades del sistema de educación superior. Es preciso, por supuesto, incorporar otros elementos propios del desarrollo de la función formativa; en este documento el foco ha estado en el rol y la importancia de la diversidad en la educación superior, pero no se ha dicho nada respecto del tipo de contenidos, competencias y habilidades necesarios en la formación profesional y académica, ni sobre diferencias entre distintas áreas del conocimiento y disciplinas, ni sobre los requerimientos de infraestructura para una formación exitosa, entre otros elementos.

De cualquier forma, a partir de este ejercicio es posible proponer una manera de continuar en la identificación de criterios de calidad. Si se consideran los componentes internos, propios de la función de las instituciones de educación superior, la distinción entre formación profesional y académica y los distintos niveles formativos, es posible generar una matriz o esquema a partir del cual identificar los criterios que permitirían identificar una formación de calidad apropiada para cada tipo de programa o institución.

Programa	Gestión	Estudiantes	Docentes	Procesos	Recursos	Productos
Técnico de nivel superior	<p>Vinculación y conocimiento del medio laboral</p> <p>Recursos financieros, tecnológicos y humanos suficientes para mantener y actualizar la institución y sus programas</p> <p>Gestión de recursos humanos</p> <p>Núcleo mínimo de autoridades y docentes de JC destinados a la gestión interna.</p> <p>Información atinante para la gestión interna.</p>	<p>Definición perfil de ingreso</p> <p>Caracterización de calificaciones de entrada</p> <p>Mecanismos de admisión Sistema de nivelación y apoyo académico.</p> <p>Mecanismos de reconocimiento de aprendizajes previos</p> <p>Formación en habilidades personales y ciudadanas</p>	<p>Al menos, título técnico y/o certificación competencias profesionales</p> <p>Experiencia profesional en el área</p> <p>Competencias pedagógicas</p> <p>Número y dedicación apropiados al tipo de programas y necesidades de los estudiantes</p>	<p>Currículo apropiado y pertinente a las necesidades de los alumnos y del mundo laboral</p> <p>Conocimiento del medio laboral. Práctica temprana</p> <p>Fortalecimiento y desarrollo de competencias laborales</p> <p>Combinación teoría – práctica apropiada</p> <p>Formación general</p> <p>Mecanismos de evaluación de competencias</p>	<p>Infraestructura, equipos e instalaciones apropiados al área</p> <p>Uso efectivo de los recursos</p> <p>Identificación y provisión de oportunidades de práctica laboral supervisada</p>	<p>Tasas de titulación</p> <p>Tiempo de egreso</p> <p>Empleabilidad</p> <p>Continuidad de estudio (progresión)</p>
Profesional de aplicación	<p>Vinculación y conocimiento del medio laboral</p>	<p>Caracterización de calificaciones de entrada</p> <p>Sistema de admisión y selección apropiado</p>	<p>Título profesional</p> <p>Combinación equilibrada de docentes con formación académica y con experiencia profesional en el área</p>	<p>Currículo apropiado a las necesidades de los alumnos y de la profesión</p> <p>Combinación formación teórica y práctica apropiada</p> <p>Formación general</p>	<p>Infraestructura, equipos e instalaciones apropiados al área</p> <p>Uso efectivo de los recursos</p>	<p>Tasas de titulación</p> <p>Tiempo de egreso</p> <p>Empleabilidad</p> <p>Continuidad de estudio (progresión)</p>

	<p>Núcleo mínimo de autoridades y docentes de JC debidamente calificados para la gestión interna.</p> <p>Recursos financieros, tecnológicos y humanos suficientes para mantener y actualizar la institución y sus programas</p> <p>Gestión de recursos humanos</p> <p>Información atinente para la gestión interna.</p>	<p>Sistema de nivelación y apoyo académico.</p> <p>Mecanismos de reconocimiento de aprendizajes previos</p> <p>Formación en habilidades personales y ciudadanas</p>	<p>Número y dedicación apropiados a las funciones que desempeñan, tipo de programas y necesidades de los estudiantes</p> <p>Fortalecimiento y capacitación en competencias pedagógicas</p>	<p>Conocimiento del medio laboral.</p> <p>Práctica temprana</p> <p>Fortalecimiento y desarrollo de competencias laborales</p> <p>Mecanismos de evaluación de competencias</p>	<p>Identificación y provisión de oportunidades de práctica laboral supervisada</p>	
<p>Profesional avanzado</p>	<p>Vinculación y conocimiento del medio disciplinario y laboral</p> <p>Autoridades calificadas para la gestión del programa</p> <p>Recursos financieros, tecnológicos y humanos suficientes para mantener y actualizar la institución y sus programas</p>	<p>Caracterización de calificaciones de entrada</p> <p>Sistema de admisión y selección apropiados</p> <p>Sistema de nivelación y apoyo académico.</p>	<p>Al menos, licenciatura</p> <p>Combinación equilibrada de docentes con formación académica y con experiencia profesional en el área</p>	<p>Currículo apropiado a las necesidades de los alumnos y de la profesión</p> <p>Combinación formación teórica y práctica apropiada</p> <p>Formación general</p> <p>Capacitación en competencias laborales</p> <p>Competencias habilitantes formación continua</p>	<p>Infraestructura, equipos e instalaciones apropiados al área</p> <p>Uso efectivo de los recursos</p> <p>Equipos para prácticas laborales</p>	<p>Tasas de titulación</p> <p>Tiempo de egreso</p> <p>Empleabilidad</p> <p>Continuidad de estudios a PG</p>

	<p>Gestión de recursos humanos</p> <p>Información atinente para la gestión interna.</p>	<p>Formación en habilidades personales y ciudadanas y desarrollo de pensamiento crítico</p> <p>Formación en competencias laborales</p>	<p>Jornadas completas y medias jornadas suficientes para el desempeño de las funciones institucionales que correspondan, la gestión académica, la docencia directa e indirecta.</p> <p>Competencias pedagógicas</p> <p>Perfeccionamiento y especialización disciplinar</p>	<p>Mecanismos de evaluación de competencias y aprendizajes</p>		
<p>Maestría profesional</p>	<p>Inserto en una institución con políticas claras para la organización, estructura, dotación y sentido del posgrado</p> <p>Autoridades calificadas para la gestión del programa</p> <p>Vinculación y conocimiento del medio profesional</p>	<p>Sistema de selección y admisión</p> <p>Definición de perfil de ingreso</p> <p>Sistemas de apoyo estudiantil (tutoriales)</p> <p>Formación en habilidades personales y ciudadanas y desarrollo de pensamiento crítico</p>	<p>Al menos, grado de maestría</p> <p>Combinación equilibrada de docentes con formación académica y desarrollo profesional avanzado en áreas relacionadas a los programas</p> <p>Capacidad de investigación o de análisis de actividades profesionales avanzadas</p>	<p>Proceso formativo que incluye desarrollo cognitivo y profesional avanzado</p> <p>Combinación de formación teórica y de desempeño profesional en el área</p> <p>Mecanismos de evaluación que den cuenta de las competencias alcanzadas</p>	<p>Infraestructura, equipos e instalaciones apropiados al desarrollo de áreas de estudio e investigación</p> <p>Uso efectivo de los recursos</p>	<p>Tasas de graduación</p> <p>Tiempo de egreso</p> <p>Impacto observado en el empleo o en el desarrollo profesional</p>

	<p>Recursos financieros, tecnológicos y humanos suficientes para mantener y actualizar la institución y sus programas</p> <p>Gestión de recursos humanos</p> <p>Información atinente para la gestión interna.</p>	<p>Formación en competencias laborales</p>	<p>Jornadas completas y medias jornadas suficientes para el desempeño de las funciones institucionales que correspondan, la gestión académica, la docencia directa e indirecta.</p> <p>Participación en actividades de actualización y desarrollo profesional a nivel nacional e internacional</p>	<p>Vinculación con comunidad académica y profesional nacional e internacional</p>		
--	---	--	--	---	--	--

Programa	Gestión	Estudiantes	Docentes	Procesos	Recursos	Productos
Bachiller	<p>Inserción en una institución con políticas claras para la organización, estructura, dotación y sentido del bachillerato</p> <p>Vinculación con la(s) áreas del conocimiento correspondientes</p> <p>Mecanismos para definir continuidad de estudios a los graduados</p>	<p>Caracterización de calificaciones de entrada</p> <p>Apoyo vocacional para continuidad de estudios</p> <p>Formación en habilidades personales y ciudadanas y desarrollo de pensamiento crítico</p>	<p>Al menos, licenciatura</p> <p>Competencias pedagógicas</p> <p>Competencias disciplinares</p> <p>Número y dedicación apropiados al tipo de programas y necesidades de los estudiantes</p>	<p>Formación que desarrolla conocimientos generales en una más disciplinas, que permita continuar estudios</p> <p>Formación para el manejo de conceptos teóricos y abstractos</p> <p>Formación general</p>	<p>Infraestructura, equipos e instalaciones apropiados al área</p> <p>Uso efectivo de los recursos</p>	<p>Tasas de retención</p> <p>Inserción efectiva en oportunidades de estudio</p>
Licenciatura	<p>Vinculación y conocimiento del medio disciplinario</p> <p>Autoridades calificadas para la gestión del programa</p> <p>Recursos financieros, tecnológicos y humanos suficientes para mantener y actualizar la institución y sus programas</p>	<p>Sistema de admisión</p> <p>Criterios de selección</p> <p>Caracterización de calificaciones de entrada</p>	<p>Competencias equivalentes a un grado de maestría en la disciplina</p> <p>Combinación equilibrada de docentes con formación académica y con experiencia profesional en el área</p>	<p>Currículo conducente a la comprensión de la teoría, conceptos y métodos de una o más disciplinas</p> <p>Formación básica en principios y métodos de investigación asociados a la disciplina</p> <p>Formación general</p>	<p>Infraestructura, equipos e instalaciones apropiados al área</p> <p>Uso efectivo de los recursos</p>	<p>Tasas de titulación</p> <p>Tiempo de egreso</p> <p>Empleabilidad</p>

	<p>Gestión de recursos humanos</p> <p>Información atinente para la gestión interna.</p>	<p>Formación en habilidades personales y ciudadanas y desarrollo de pensamiento crítico</p>	<p>Jornadas completas y medias jornadas suficientes para el desempeño de las funciones institucionales que correspondan, la gestión académica, la docencia directa e indirecta.</p> <p>Competencias pedagógicas</p>	<p>Mecanismos de evaluación de competencias y aprendizajes</p>		
Maestría académica	<p>Inserción en una institución con políticas claras para la organización, estructura, dotación y sentido del posgrado</p> <p>Autoridades calificadas para la gestión del programa</p> <p>Vinculación y conocimiento del estado del arte de la propia disciplina y de disciplinas afines</p> <p>Recursos financieros, tecnológicos y humanos suficientes para mantener y actualizar la institución y sus programas</p>	<p>Sistema de selección</p> <p>Calificaciones de entrada</p> <p>Formación en habilidades personales y ciudadanas y desarrollo de capacidades para el desarrollo y creación de conocimiento</p>	<p>Grado de doctor o equivalente</p> <p>Capacidad de investigación en la o las disciplinas del área</p> <p>Jornadas completas y medias jornadas suficientes para el desempeño de las funciones institucionales que correspondan, la gestión académica, la docencia directa e indirecta.</p>	<p>Proceso formativo que incluye desarrollo de problemáticas complejas Diseño y conducción de proyectos de investigación</p> <p>Gestión de proyectos</p> <p>Combinación de formación teórica y de desempeño profesional en el área</p> <p>Mecanismos de evaluación que den cuenta de las competencias alcanzadas</p>	<p>Infraestructura, equipos e instalaciones apropiados al área</p> <p>Uso efectivo de los recursos</p>	<p>Tasas de graduación</p> <p>Tiempo de egreso</p> <p>Impacto observado en el empleo o en el desarrollo académico</p> <p>Producción académica tal como publicaciones, patentes u otros</p>

<p>Doctorado</p>	<p>Gestión de recursos humanos Información atingente para la gestión interna.</p> <p>Inserción en una institución con políticas claras para la organización, estructura, dotación y sentido del posgrado</p> <p>Autoridades calificadas para la gestión del programa</p> <p>Vinculación y conocimiento del estado del arte de la propia disciplina y de disciplinas afines</p> <p>Recursos financieros, tecnológicos y humanos suficientes para mantener y actualizar la institución y sus programas</p> <p>Gestión de recursos humanos Información atingente para la gestión interna</p> <p>Estructura académica del programa</p>	<p>Mecanismos de selección rigurosos</p> <p>Formación en habilidades personales y ciudadanas y desarrollo de capacidades para el desarrollo y creación de conocimiento</p>	<p>Participación en eventos académicos y actividades de actualización y desarrollo disciplinario</p> <p>Grado de doctor</p> <p>Capacidad demostrada de investigación en su área disciplinaria</p> <p>Capacidad de gestión de proyectos complejos, uni y multidisciplinarios</p> <p>Cuero académico esencialmente de jornada completa</p>	<p>Proceso formativo con distintas modalidades, pero con fuerte énfasis en competencias de investigación</p> <p>Oportunidades significativas de participación en proyectos de investigación conducentes al desarrollo, ampliación y producción de conocimientos</p> <p>Vinculación a medio académico nacional e internacional de referencia</p> <p>Oportunidades para el desarrollo de capacidades de liderazgo y gestión de proyectos</p>	<p>Infraestructura, equipos e instalaciones apropiados al área</p> <p>Uso efectivo de los recursos</p> <p>Recursos disponible para fomento de investigación y difusión del conocimiento</p>	<p>Tasas de graduación</p> <p>Tiempo de graduación</p> <p>Producción académica relevante</p> <p>Impacto demostrado de la producción académica del programa</p>
------------------	--	--	--	--	---	--

Claramente, la identificación de elementos a considerar para definir criterios de calidad requiere de un análisis mucho más profundo que el realizado en el ejercicio anterior; sin embargo, los aspectos incluidos son fundamentales para analizar la calidad de la educación superior en un contexto de mayor diversidad programática e institucional. Si bien actualmente hay una fuerte tendencia a medir la calidad en función de indicadores y estándares de efectividad (progresión, retención, investigación, titulación, entre otros) e indicadores de insumos (porcentaje de doctores, número de laboratorios, número de títulos por estudiantes, etc.), esta puede generar una visión muy reduccionista del sistema y sus instituciones, dejando fuera del análisis criterios de suma importancia. En este sentido, resulta fundamental incorporar en el análisis los procesos que ocurren al interior de las Instituciones, tanto en el ámbito académico como los concernientes a la gestión institucional. Así, si bien es imposible pensar en calidad sin considerar elementos como las características de la población estudiantil, el contexto institucional (tanto interno como externo), la dotación docente, o los requerimientos del medio externo, lo anterior debe traducirse en procesos tales como las características de las estrategias de enseñanza – aprendizaje, la formación y perfeccionamiento disciplinario y pedagógico del personal docente, los mecanismos de vinculación con el medio. El entender la calidad como un proceso permite tener una visión más holística y comprehensiva de los sistemas de educación superior, en la cual se integra la diversidad de instituciones que conforman un sistema.

En el cuadro anterior es posible observar que los elementos considerados para definir criterios de calidad se han diferenciado de acuerdo a dos criterios principales: los distintos niveles de formación, y la orientación de los programas, distinguiendo entre la profesional y la académica.

En el caso de los programas con una orientación preferentemente profesional, al estar enfocados en la formación para la competitividad y el desarrollo de competencias para la empleabilidad, tanto los procesos como los recursos deben estar orientados a facilitar el aprendizaje de competencias laborales. Por consiguiente, el proceso formativo debe contemplar el desarrollo de conocimientos teóricos (cuya profundidad y complejidad depende del nivel formativo de que se trate) y oportunidades de práctica que permitan aplicar los conocimientos teóricos en diferentes contextos de desempeño; de habilidades cognitivas, técnicas y comunicacionales que permitan a los egresados reconocer las implicancias de su quehacer y discriminar soluciones adecuadas a la solución de problemáticas asociadas a su área de formación; de capacidades de pensamiento crítico, de desempeño autónomo en contextos de distinto nivel de complejidad, de participación eficaz en equipos de trabajo y cuando corresponda, de liderazgo y responsabilización por el trabajo de otros.

La interacción entre el sector productivo y la formación es otro elemento fundamental.

Así, los procesos de gestión interna han de incorporar la información proveniente del medio externo, con el propósito de armonizar la oferta de competencias e incorporar las necesidades del mundo productivo, de manera de facilitar un mejor tránsito entre la educación y el trabajo.

La formación académica, en cambio, tiene por objeto preparar para el desarrollo teórico y entregar elementos que permitan progresar hacia la investigación en un área disciplinaria o en disciplinas afines. Esta formación puede tener un componente profesional, en cuyo caso las consideraciones formuladas más arriba le son aplicables. Sin embargo, la finalidad esencial de la vertiente académica de la formación es el desarrollo de capacidades disciplinarias y de preparación para, o ejercicio de la investigación. A esta finalidad deben, por tanto, ordenarse los insumos institucionales y su organización en los procesos necesarios para obtener los resultados esperados.

Un aspecto que no puede ignorarse en ninguna de estas dos orientaciones es la diversidad del estudiantado. Las instituciones pueden abordar este aspecto desde diversas perspectivas, ya sea reduciendo la diversidad mediante procesos de selección rigurosos o asumiéndola como parte del proceso formativo. En cualquier caso, la caracterización de los estudiantes de una institución debe ser un componente fundamental para la definición de los contenidos curriculares, para el desarrollo de metodologías de aprendizaje innovadoras y flexibles, para la disponibilidad de soportes tecnológicos para apoyar el aprendizaje y, cuando sea necesario, para el diseño de mecanismos y estrategias eficaces para la nivelación de los conocimientos y habilidades necesarios para una progresión apropiada. La coherencia entre las características de los estudiantes, las exigencias de formación propias de los resultados esperados de aprendizaje y los recursos y procesos institucionales es un componente indispensable para definir y evaluar calidad.

Por otra parte, y de manera consistente con un enfoque de formación integral de los estudiantes, los mecanismos de gestión de recursos, no pueden limitarse a mejoras materiales, como la adquisición, renovación y modernización de infraestructura, bibliografía y tecnología. También tienen que considerar la provisión de oportunidades extracurriculares, de extensión y culturales para la comunidad académica, que contribuyan a promover el desarrollo personal, el aprendizaje en otras áreas y el contacto con otras disciplinas.

Los productos académicos – ya sea resultados oportunos y eficaces de titulación y graduación, profesionales valorados por el medio, o resultados de investigación relevantes, entre otros – son una medida importante de la calidad de una institución, particularmente desde el punto de vista del cumplimiento de la oferta que la institución hizo en su momento a sus estudiantes y a la sociedad. Sin embargo, como ya se señaló

anteriormente, estos resultados solo adquieren sentido mirados en perspectiva de los insumos y de los procesos destinados a alcanzarlos.

Finalmente, la gestión interna de la calidad tiene la función de analizar sistemáticamente las actividades, registros, logros, falencias y resultados desde el punto de vista de los objetivos determinados por su propia misión. Esto le permitirá actuar oportunamente haciendo los ajustes necesarios en una lógica de mejora continua y dar cuenta pública de la responsabilidad con la que asume su rol como institución de educación en la sociedad.

Más que proponer criterios, por tanto, se ha intentado establecer una lógica para el diseño de criterios apropiados a distintos tipos de expresión de la función formativa. Esta lógica se desprende de la definición de calidad adoptada, la que está determinada por la interacción de los elementos internos y externos y cuyo objetivo es asociar la calidad con la pertinencia en un contexto de diversidad. De este modo, la educación superior, en lo que respecta a la función formativa, contribuye a la mejora en el aprendizaje de competencias y habilidades de los estudiantes y con ello a su capacidad de respuesta, su satisfacción personal y su desempeño en el mundo laboral; al mismo tiempo, permite una vinculación eficaz y significativa de la institución y sus egresados con la sociedad.

Como reflexión final, cabe señalar que en este proceso analítico hemos centrado la reflexión en los componentes institucionales, sin ahondar en los requerimientos provenientes de la dimensión de consistencia externa, de suma relevancia para nuestra definición de calidad. Las exigencias de la comunidad académica (disciplinar/profesional); el entorno social y económico; el mercado laboral (local y global), y finalmente, aunque no por eso menos importante, las políticas y prioridades nacionales para la educación superior han sido analizadas solo de forma marginal.

La incorporación de la manera en que las instituciones y sus actores asumen las necesidades del medio externo, como elemento propio de la calidad de su gestión, es materia pendiente en este trabajo, y deberá ser considerado en el futuro.

IV. Tendencias pertinentes en aseguramiento de la calidad

Una última sección de este trabajo tiene por objeto poner el análisis efectuado en un marco más amplio, recogiendo antecedentes que surgen de estudios o experiencias internacionales sobre el tema.

A. Diversidad y aseguramiento de la calidad

Los cambios en la educación superior, y particularmente la diversificación de instituciones, programas y estudiantes, han generado un cierto grado de incertidumbre acerca de la calidad y la pertinencia de la oferta de educación superior. Como consecuencia, en la mayoría de los países se han desarrollado mecanismos de aseguramiento de la calidad, cuyo objetivo es dar cuenta pública acerca del grado en que las instituciones, los programas o las certificaciones cumplen con criterios reconocidos de calidad.

En la actualidad, y de acuerdo a un informe de UNESCO (2015), las agencias de aseguramiento de la calidad desarrollan típicamente funciones tales como la evaluación de instituciones o programas; aprueban la creación o funcionamiento de instituciones públicas o privadas; autorizan nuevos programas académicos; establecen criterios básicos de calidad; evalúan, acreditan y monitorean instituciones y programas. En algunos países, sus funciones incluyen, adicionalmente, la coordinación de examinadores o la conducción de exámenes externos, o la aprobación de instituciones extranjeras.

Un conjunto de estudios sobre el aseguramiento de la calidad (AC) en diversas regiones del mundo, comisionado por UNESCO, identificó asimismo algunos aspectos recurrentes que vale la pena tomar en consideración al analizar la calidad de la formación en un contexto de diversidad.

Uno de los más relevantes ha sido el desarrollo de marcos nacionales de cualificaciones, tarea abordada por muchos países aunque no siempre con éxito. Sus objetivos incluyen, entre otros, incrementar la transparencia de los sistemas educativos y los itinerarios formativos; permitir una mejor comprensión de las cualificaciones y de los niveles de competencia asociados a ellas; y facilitar el tránsito entre distintos sectores educativos, tanto en el país como en el extranjero. Pueden también contribuir al desarrollo de los sistemas nacionales de educación superior y estimular la movilidad y el aprendizaje a lo largo de la vida. (UNESCO, 2015). Incluso algunos países se han unido en el desarrollo de marcos de cualificaciones regionales, como los países del Golfo y la CARICOM, siguiendo el ejemplo del Espacio Europeo de Educación Superior.

Un segundo aspecto ha sido el intento de ir más allá de la configuración habitual que contempla una autoevaluación, revisión externa y decisiones sobre acreditación; así, algunas regiones han intentado armonizar criterios y procedimientos de aseguramiento de la calidad, buscando mecanismos que permitan avanzar hacia el reconocimiento mutuo de decisiones de acreditación y facilitar la movilidad de estudiantes y profesionales. Tal es el caso del MERCOSUR en Sudamérica o los descriptores de Lisboa y los sellos de calidad en Europa.

En tercer lugar, es necesario mencionar las redes de agencias de aseguramiento de la calidad, que operan a nivel internacional (INQAAHE), agrupan a agencias en una región determinada, como RIACES (América Latina), ENQA (Europa), APQN (Asia Pacífico), ANQAHE (países árabes), CANQATE (Caribe), IUCEA (África Oriental), siguen una lógica cultural como CAMES (países africanos de habla francesa), o especializadas, como ASPA y EASPA (acreditadores profesionales en Estados Unidos y Europa, respectivamente). Estas redes cumplen un rol fundamental en la identificación y difusión de buenas prácticas en aseguramiento de la calidad, y muchas de ellas han definido criterios de calidad para la evaluación de las propias agencias de AC.

Los estudios mencionados destacan la diversidad como un aspecto crítico para el desarrollo e implementación de procesos de aseguramiento de la calidad que sean pertinentes y apropiados. A los elementos de la diversidad ya mencionados, los estudios destacan la existencia de prácticas innovadoras y el impacto de la tecnología en el proceso de enseñanza – aprendizaje, y la necesidad de adaptar los criterios desarrollados para educación presencial a las características de nuevos tipos de programas *on line* o mediados por la tecnología.

Sin embargo, dichos estudios también reconocen que aunque la diversidad es un rasgo evidente y destacado en la educación superior, la mayoría de las agencias tiende a aplicar los mismos criterios de evaluación para todas las instituciones, con un efecto convergente que limita la capacidad de instituciones y programas para ampliar su capacidad de respuesta a la sociedad, los estudiantes y los empleadores.

En muchos casos, se utilizan indicadores que surgen de las IES más tradicionales; la evaluación externa es responsabilidad de académicos que no son propiamente ‘pares’ de la institución visitada, o se plantean exigencias desmedidas (como insistir en que todas las IES deben presentar evidencia de actividades de investigación en sus programas).

Lo anterior no significa necesariamente que es preciso desarrollar un rango completamente diferente de criterios; sin embargo, el uso de criterios cualitativos – habitual en muchas agencias – plantea una responsabilidad significativa en la agencia

y sus evaluadores. Si bien es posible usar los mismos criterios para distintos tipos de instituciones, tanto la agencia como las IES y los evaluadores deben aprender a interpretarlos.

A modo de ejemplo, ante un criterio que señala que “el número, calificaciones y desempeño del cuerpo académico es suficiente para cumplir con la misión y propósitos de la institución”, los responsables de la autoevaluación deben poder justificar y presentar evidencias de que el tipo de calificaciones (títulos, grados, experiencia), la dotación y la dedicación de su cuerpo docente, efectivamente, permite cumplir con los propósitos institucionales. Los evaluadores, por su parte, deben quedar satisfechos con la calidad de la evidencia y, sobre todo, con la consistencia entre los propósitos y los datos que apoyan la justificación. Estos serán muy diferentes si se trata de una universidad de investigación, una universidad docente o un instituto profesional. También serán diferentes si se refieren a la formación en derecho, odontología o periodismo. Deberán considerar las calificaciones de entrada de los estudiantes, si estudian a tiempo completo o parcial, y múltiples otras fuentes de diferenciación.

Para que la evaluación logre ser eficaz, es necesario reducir, lo más acuciosamente como sea posible, la interpretación subjetiva tanto de las normas de evaluación como de las pruebas presentadas. Indudablemente, la responsabilidad de llevar a cabo una evaluación efectiva recae en las agencias de AC, la que puede ejercerse mediante una buena selección de evaluadores (familiarizados con el tipo de institución que evalúan), una explicación clara y contextualizada de la forma de interpretar conceptos como “suficiente” y un eficaz procesos de formación tanto para evaluadores como para el personal de las IES.

B. Definición de un perfil amplio de competencias

En un contexto de diversidad de la población estudiantil, un tema que surge con mucha fuerza es la necesidad de revisar los contenidos de la formación. En efecto, muchos de los estudiantes que hoy acceden a la educación superior no cuentan con redes sociales o familiares vinculadas a la educación superior o carecen de calificaciones que facilitarían su permanencia en este nivel de enseñanza. Si a esto se añade el hecho de que parte importante de la formación actual exige el dominio de competencias transversales o transferibles, que no suelen formar parte de los currículos profesionalizantes habituales en Chile, resulta cada vez más necesario modificar la estructura curricular para hacerse cargo de estas nuevas necesidades.

Algunas instituciones han abordado el tema desde la oferta de programas como el bachillerato, que ofrece una formación amplia en un área del conocimiento (ciencias, o letras) y que, junto con entregar elementos generales, facilita las decisiones

vocacionales. Otras han incorporado mecanismos que amplían el rango de electividad, al permitir que los estudiantes tomen cursos en unidades distintas de la de su propia carrera.

Sin embargo, la mayoría de las instituciones todavía aborda el problema de la diversidad de conductas de entrada de los estudiantes con mecanismos de nivelación o cursos remediales, que solo toman en consideración una parte del problema, y no se hacen cargo de necesidades más complejas como la formación general a que se hace referencia más arriba.

A modo de ejemplo, se describe a continuación un caso interesante a la hora de hablar de una formación de calidad con fuerte énfasis en la diversidad, cual es el propuesto por la *Lumina Foundation for Education* (Lumina Foundation, 2014). Esta propone un perfil de competencias (cualificaciones), que se nutre de los resultados del proyecto *Tuning*, y lo utiliza para ilustrar cuáles son los conocimientos y habilidades que se espera obtenga un estudiante de pregrado y formación profesional.

El perfil contempla cinco áreas básicas de aprendizaje, conocimientos y competencias:

Conocimiento especializado. Se refiere a lo que un estudiante debe demostrar respecto de la especialización, más allá de los vocabularios, teorías y habilidades de un campo de estudio particular.

Conocimiento amplio e integrador. En esta área, se espera que el estudiante sea capaz de consolidar el aprendizaje de distintos campos amplios de estudio (p. ej. humanidades, artes, ciencias y ciencias sociales) y de descubrir y explorar conceptos y preguntas que conectan estas áreas de aprendizaje.

Habilidades intelectuales, que incluye habilidades cognitivas tradicionales y no tradicionales: capacidad analítica, uso de recursos de información, capacidad de considerar perspectivas diferentes, razonamiento ético, fluidez cuantitativa, capacidad comunicativa. Se enfatiza la importancia de confrontar e interpretar ideas y argumentos desde referentes diversos (cultural, tecnológico, político, por ejemplo).

Aprendizaje aplicado y colaborativo, que enfatiza lo que los estudiantes pueden hacer con lo que saben; en este contexto, se espera de ellos que puedan abordar problemas no rutinarios mediante una indagación informada, en ambientes diversos. Incluye actividades creativas y de investigación, individuales y en grupo, y puede incluir habilidades prácticas.

Aprendizaje ciudadano y global, que promueve la integración de conocimientos y

habilidades a través de experiencias que preparan a los estudiantes para el ejercicio de la ciudadanía. Se espera que los estudiantes estén capacitados y motivados para responder a desafíos cívicos, sociales, ambientales o económicos, a nivel local, nacional o global.

Estas competencias, aunque se definen de manera independiente, deben ser consideradas como un todo y entendidas como una estructura interconectada. Cada nivel de formación requerirá la adquisición de una combinación de estas cinco áreas, teniendo algunas más peso o prioridad respecto de otras, según las competencias específicas necesarias para el cumplimiento de los objetivos de cada currículo, lo cual es concordante con el carácter acumulativo y flexible del aprendizaje.

Ejemplos como este pueden reforzarse con el diseño y desarrollo de un marco nacional de cualificaciones, que permite centrar el análisis en una perspectiva genérica, que luego se traduce tanto en competencias propias de un área disciplinaria o profesional como en el desarrollo de competencias generales. En este sentido, el uso de un perfil de competencias enfatiza el hecho de que el aprendizaje es el aspecto determinante de la calidad de los programas formativos y permite a estudiantes y empleadores conocer qué pueden esperar de un título determinado.

V. Desafíos y recomendaciones

La educación superior está experimentando cambios significativos. La demanda masiva por acceso ha derivado en la diversificación de instituciones, programas de estudio y modalidades de aprendizaje que han hecho de la educación superior un mundo ancho y ajeno para muchos. El mercado laboral actualmente exige un rango mucho más amplio de conocimientos, habilidades y actitudes en todos los niveles, lo que conduce a la necesidad de continuar estudiando más allá de la educación media.

El primer desafío que enfrenta la educación superior es la necesidad de reinventarse. Pero esto exige preguntarse si, en este contexto, ¿es la universidad el vehículo más adecuado para el desarrollo y trasmisión de ciertos tipos de conocimiento? Si las universidades son las instituciones más prestigiosas y atractivas, y los estudiantes prestan más atención al tipo de institución que al título o las competencias alcanzadas, ¿es necesario proteger a las universidades de la diversificación? O más bien, ¿es preferible dejar de lado el concepto tradicional de universidad (según Neave, una institución dedicada a la socialización de las élites, la trasmisión de valores y virtudes sociales), y aceptar que hoy en día su rol está definido más bien en términos de retorno económico, tanto para el público en general como para los estudiantes?

Probablemente la respuesta más apropiada sea ‘no tanto, ni tan poco’, porque en un sistema de educación superior diversificado, ambos enfoques son apropiados. Sin embargo, en la forma como se responda a esta pregunta es clave para la definición de calidad, y por extensión, para el aseguramiento de la calidad. El problema es que hay preguntas que nadie está dispuesto a considerar, porque conducen a un cambio de paradigma difícil de aceptar. Hoy, tanto las IES como las agencias de AC intentan operar en un contexto ambiguo, donde instituciones emergentes y diversas defienden el nuevo rol de la educación superior pero al mismo tiempo, tratan de imitar a sus congéneres más tradicionales. Un síntoma claro se aprecia en la falta de consistencia en el discurso sobre calidad y diversidad (que insiste en la necesidad de centrar los procesos de AC en la misión y propósitos institucionales) y la imposición de modelos mediante el uso de indicadores cuantitativos o requisitos regulatorios.

Un segundo desafío se plantea para los procesos de aseguramiento de la calidad, y consiste en la necesidad de tomar decisiones en un mundo indeciso. En efecto, si las normas de evaluación de la calidad de las IES operan imponiendo requisitos que buscan que las diversas instituciones se asemejen a las más tradicionales —en lugar de adaptarse al nuevo rol que desempeñan— inevitablemente más que al fomento de la calidad de la educación se contribuirá a su devaluación. Por otro lado, establecer herramientas y normas de evaluación específicas para cada programa e institución no permitirán obtener resultados ni mediciones objetivas.

Por ello, se hace indispensable abordar teóricamente tanto el concepto de diversidad como el de calidad, y desarrollar estudios e investigaciones en torno a su aplicación en el contexto de la educación superior, al efecto de las prácticas de AC en distintos aspectos de las IES y, particularmente, a la eficacia de la enseñanza y el aprendizaje. Esto no es trivial, ya que en general, las agencias de AC tienden a ser organizaciones de práctica, con escasas inclinaciones investigativas. Sin embargo, si el AC es efectivamente un medio para promover la mejora continua de las IES y de los sistemas de educación superior, y no solo un ejercicio regulatorio, es esencial indagar acerca de la eficacia de sus estrategias y su contribución a la calidad.

En tercer lugar, existe un desafío relacionado con la profesionalización de los procesos de AC. El informe de la UNESCO citado anteriormente señala que “irónicamente, mientras las agencias de aseguramiento externo de la calidad trabajan activamente para generar capacidades de AC en las IES, ignoran casi completamente la necesidad de ampliar sus propias capacidades para velar por la calidad y su aseguramiento” (UNESCO, 2015). El estudio coordinado por CINDA sobre el impacto de los procesos de aseguramiento de la calidad (CINDA, 2012) también contiene evidencias al respecto. Si bien muchas de las quejas se centran en los pares evaluadores, (posiblemente, debido a que son la cara visible de la agencia); en su desempeño se observan las deficiencias de las normas y de los procedimientos de la agencia. El AC se ha ido consolidando como un campo profesional consistente, con prácticas claramente establecidas, y toda agencia debiera contemplar la formación de su personal –tanto a nivel de definición de políticas y de toma de decisiones como en el ámbito técnico de la conducción de procesos de evaluación y de la práctica evaluativa – como una de sus tareas prioritarias.

Lo anterior no agota los retos que enfrenta la educación superior o los mecanismos de aseguramiento de la calidad, pero permite abordar algunas recomendaciones.

En primer lugar, es necesario que el diseño de políticas nacionales e institucionales reconozcan la diversidad como un rasgo valioso del sistema de educación superior, más allá del discurso. En efecto, suele plantearse la importancia de ampliar el acceso, de incorporar a estudiantes con distintos antecedentes, intereses y aspiraciones, sin que este planteamiento se traduzca en definiciones de política en aspectos tan fundamentales como financiamiento o regulación.

Un segundo aspecto se refiere al reconocimiento de una definición de calidad que deja espacios claros y sustantivos para la diversidad. La definición propuesta en este documento es una alternativa en esta dirección pero, ya sea esta u otra semejante, requiere ser asumida en todas sus implicaciones, tales como la definición de criterios y procedimientos; formación de evaluadores; uso de indicadores apropiados a distintos

tipos de instituciones. Un aspecto clave de esta definición es la distinción explícita entre calidad y complejidad. Usualmente, ya sea explícita o implícitamente, se hace una asociación entre complejidad (entendida como el desempeño de las funciones de docencia, investigación y extensión en una institución, además de la oferta de programas en distintos niveles (al menos, pre y posgrado) y áreas del conocimiento) y calidad. Esta asociación, en un contexto de diversidad virtuosa, no tiene sentido. Puede haber instituciones complejas que tienen un desempeño mediocre en una o más de las funciones que desarrollan; puede haber instituciones especializadas, en una sola función, o un número limitado de áreas del conocimiento, o que ofrecen programas en un solo nivel, y que prestan un servicio excelente.

En tercer lugar, es preciso incorporar la consideración y valoración de la diversidad como un aspecto central en el diseño y ejecución de procesos de aseguramiento de la calidad. En un contexto en que el diseño de políticas de educación superior está sujeto a modificaciones de acuerdo a los cambios de gobierno, las políticas de aseguramiento de la calidad tienen una permanencia mayor y un efecto directo sobre las instituciones, como ha quedado en evidencia luego de estudios como los mencionados en este documento. La forma como se aborden los procesos de aseguramiento de la calidad tendrá, por consiguiente, un efecto directo sobre el desarrollo de una diversidad efectiva y útil para los estudiantes y la sociedad, o promoverá una imitación, muchas veces solo formal, de los modelos tradicionales de formación universitaria.

Desde ese punto de vista, el diseño de criterios de evaluación consistentes con una definición de calidad como la señalada más arriba es un elemento esencial para promover una diversidad virtuosa. Esta exige, además, procedimientos consistentes con la valoración de la diversidad, entre los que se destaca la incorporación de evaluadores con distintas experiencias y calificaciones, apropiados a las instituciones o programas que evalúan.

Un cuarto aspecto, que se desprende directamente del anterior, es la necesidad de reconocer que los procesos de aseguramiento de la calidad han experimentado una fuerte profesionalización durante los últimos diez a quince años. Las principales redes de agencias, tanto a nivel global como regional, han diseñado criterios y orientaciones acerca de la forma en que deben organizarse las agencias de aseguramiento de la calidad, del desarrollo de procesos de evaluación externa y de la promoción de mecanismos institucionales para la gestión y el aseguramiento interno de la calidad. Lo anterior significa que existe una necesidad real de formación y capacitación del personal asociado a las agencias de aseguramiento de la calidad: los integrantes del organismo que define políticas y orientaciones, el personal técnico encargado de llevar a cabo la organización de los procesos evaluativos, los evaluadores externos que visitan instituciones y emiten informes y los responsables de los procesos de

evaluación al interior de las instituciones de educación superior.

Por último, se hace indispensable promover acciones destinadas al estudio y análisis de las características de la educación superior. Las IES desarrollan estudios sobre una gran variedad de temas, pero entre estos, suelen estar conspicuamente ausentes los relativos a su propia práctica. Es preciso analizar cuáles prácticas institucionales son eficaces, y en qué condiciones; revisar cuál es el impacto de las acciones de aseguramiento interno y externo de la calidad sobre los distintos componentes de las IES, conocer la forma en que temas emergentes afectan el desarrollo de la educación superior; en síntesis, hacer de la calidad de la educación superior un objeto de estudio sistemático y compartido.

Lo anterior puede resumirse en una recomendación básica: **la educación superior, y dentro de ella, la función formativa, es un componente estratégico de las políticas nacionales y un elemento central para el bienestar de las personas y de la sociedad.** Por consiguiente, es necesario hacer un esfuerzo sostenido por aprender de los cambios sociales que afectan a la educación superior y traducir ese aprendizaje en políticas y mecanismos apropiados a una sociedad y una educación superior diversas en prácticamente todas las dimensiones que es posible imaginar. Junto con eso, es necesario desaprender, es decir, ser capaces de dejar de lado certezas que han perdido vigencia; esto es mucho más difícil, porque amenaza la zona de comodidad donde suelen moverse las personas y las instituciones, pero por lo mismo, aun más importante.

VI. Bibliografía

AEQUALIS. (2013). *Hacia una nueva arquitectura del sistema de educación superior: el régimen de lo público*. Santiago.

Atria, R. (2010). *Tendencias en la Educación Superior. El contexto del Aseguramiento e la calidad*. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) & Ril Editores.

Birnbaum, R. (1983). *Maintaining diversity in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Brunner, J., & Ferrada, R. (2011). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2011*. Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA - Unversia. Santiago: Ril Editores.

CINDA. (2012). *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica. Informe 2012*. (M. Lemaitre, & E. Zenteno, Eds.) Santiago: CINDA.

Clark, B. R. (1996). *Diversification of higher education: Viability and change*. In V. L. Meek, L. Goedegebuure, O. Kivinen, & R. Rinne, *The mockers and mocked: Comparative perspectives on differentiation, convergence and diversity in higher education* (pp. 16-25). Oxford, England: IAU Press.

Dettmer, J. (2004). Globalización, convergencia y diferenciación de la educación superior: Una revisión teórico-conceptual. *Revista de la Educación Superior, XXXII(4)(132)*.

Ford, H. (. (1922). *“My life and work”*,. Doubleday.

Goedegebuure, L., Meek, V. L., Kivinen, O., & Rinne, R. (1996). On diversity, differentiation and convergence. In V. L. Meek, L. Goedegebuure, O. Kivinen, & R. Rinne, *The mockers and mocked: Comparative perspectives on differentiation, convergence and diversity in higher education* (pp. 2-13). Oxford, England: IAU Press. Harley, L. & Green, D. (1993). Defining Quality. Assessment and Evaluation in higher education, 8-34.

Huisman, J. (1996). Diversity in the Netherlands. In L. G. Lynn Meek, *The mockers and mocked: comparative perspectives on differentiation, convergence and diversity in higher education* . Pergamon: AUI Press.

Lemaitre, María José; Durán, Francisco. (2013). *“Hacia una nueva arquitectura del sistema de educación superior: el régimen de lo público”*. Santiago: Universidad San Sebastián.

Lomas, L. (2002). Does the development of mass education means the end of quality? *Quality in Higher Education*, 71-79.

Lumina Foundation. (2014). www.luminafoundation.org. Retrieved from http://degreeprofile.org/press_four/wp-content/uploads/2014/09/DQP-web-download.pdf

Martínez, R. (2013). <http://terceracultura.cl/2013/01/ranking-2012-productividad-cientifica-universidades-chilenas/>. Retrieved from http://www.scimagoir.com/pdf/ranking_iberamericano_2012.pdf.

SIES (2014) Panorama de la Educación Superior en Chile 2014 http://www.mifuturo.cl/images/Estudios/Estudios_SIES_DIVESUP/panorama_de_la_educacion_superior_2014_sies.pdf

Morphew, C. C. (2009). Conceptualizing change in the institutional diversity of U.S. colleges and universities. *The Journal of Higher Education*, 8(3), 243-269.

Neave, G. (1996). Homogeneization, integration and convergence: The Chesire Cats of higher education analysis. In V. L. Meek, L. Goedegebuure, O. Kivinen, & R. Rinne, *The mockers and mocked: Comparative perspectives on differentiation, convergence and diversity in higher education* (pp. 26-41). Oxford, England: IAU Press.

Reeves, C. & Bednar, D. (1994). Defining Quality: Alternative and Implications. *Academy of Management*, 419-445.

The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. (2001). *The Carnegie Classification of Institutions of Higher Education / with a foreword by Lee S. Shulman*. Menlo Park: Carnegie Publications.

UNESCO. (2015). *Summary report on of the E-Forum on quality assurance in higher education*. Paris: UNESCO.

Van Vught, F. (1996). Isomorphism in higher education? Towards a theory of differentiation and diversity in higher education systems. In V. L. Meek, L. Goedegebuure, O. Kivinen, & R. Rinne, *The mockers and mocked: Comparative perspectives on differentiation, convergence and diversity in higher education* (pp. 42-58). Oxford, England: IAU Press.

Van Vught, F., Kaiser, F., File, J., Gaethgens, C., Peter, R., & Westerheijden, D. (2010). *U-Map. The European Classification of Higher Education Institutions*. CHEPS, Enschede.

Wildavsky, B. (2014, Febrero 28). Segunda Conferencia Anual de Estudiantes de Posgrado . Nueva York, Albany, Estados Unidos.

IDENTIDAD Y VALOR DE LA FORMACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL

Diálogos y Propuestas

AEQUALIS, Foro de Educación Superior

Introducción

Desde hace más de una década es posible observar un renovado interés en la comprensión y revisión del alcance que la formación técnico profesional (FTP) tiene tanto en el ámbito de la formación como su impacto en el ámbito productivo-laboral¹. Organismos como la UNESCO, la OCDE y el BID han manifestado un interés en potenciar la FTP. Esto, después de una generalizada reticencia a la inversión en el sector que primó durante los 70 y 80 (Rauner y Maclean 2008; Bennell 1995).

Dicha tendencia se explica a la luz del reconocimiento del impacto que la formación técnica profesional puede tener en el desarrollo económico de un país, y su capacidad integrativa, pues es capaz de movilizar la participación en el entorno educacional y laboral de diversos sectores, entre ellos los menos aventajados. Basta citar, por ejemplo, lo sucedido en 2005 -durante un encuentro convocado por la OCDE entre asesores de los distintos secretaríos de educación en Copenhague²-, cuando los distintos representantes de países miembros solicitaron focalizar el trabajo de la institución en las VET, ajustando las políticas a la particularidad de los requerimientos y recursos que exige este tipo de educación, considerando sobre todo los efectos de la masificación del acceso a la educación superior y desestructuración de las trayectorias laborales (*career flux*) que implica el contar con una oferta educacional que se proyecte a lo largo de la vida (Field, S; Hoeckel, K; Kis, V y Kuczera, M, 2009).

En el caso chileno, actualmente la educación está en el centro del debate: por un lado, por una crisis de calidad que hace décadas ha sido el fantasma de la educación (pública y privada), y por otro lado, por la presión ejercida por los movimientos sociales que ha posicionado en el espacio público el carácter de derecho social de la educación. El debate en torno al derecho a la educación y la calidad de ésta dan cuenta de los efectos del proceso que comenzó con la reforma educacional de 1981, la que transformó el rostro del sistema mediante el incremento de oferta académica privada en todos los niveles y la municipalización de los establecimientos escolares. Estas medidas si bien permitieron o acompañaron el crecimiento explosivo de la demanda por matrículas en la educación superior³, también generaron el aumento de la brecha educacional entre sectores acomodados y vulnerables, explicada por la tensión entre crecimiento

¹ De acuerdo a Paul Bennell, este renovado interés tiene su origen en la década de los 90, cuando un conjunto de investigadores ponen en cuestión lo que se ha denominado como "la ortodoxia de las VET", y cuyo más renombrado exponente fue George Psacharopoulos, quien expuso la idea de que el retorno a la inversión de las VET era menor que el retorno de la formación general (Bennell 1995).

² En esta cumbre participaron autoridades de los ministerios de educación de los países de la OCDE; y se les preguntó cuáles eran sus mayores prioridades de políticas públicas. Ver informe referido en la bibliografía.

³ La matrícula de educación terciaria (universitaria y técnico-profesional) ha crecido en forma importante durante los últimos años, pasando de poco más de 250 mil estudiantes en 1990 a más de 820 mil en el 2009 (Fuente: Informe Bases para una Política). En 2012, según datos del SIES hubo 1.127.200 estudiantes matriculados. El incremento en la cobertura pasó del 14,4% en 1990 al 54,9% en 2012 (Fukushi 2013). Es importante notar que el estándar para países de la OCDE es de 56% (OCDE 2010).

del acceso a la educación y la calidad a la que se accede. Sin embargo pese a que en Chile la educación está en el centro de los debates públicos, la FTP no ha sido foco de política pública, pues si bien es cercano a la educación superior universitaria, tiene una dinámica propia que requiere una discusión particular, la que no se ha llevado a cabo con la suficiente profundidad.

En este documento se presentan los resultados y reflexiones fruto de un trabajo exploratorio realizado por la Unidad de FTP de AEQUALIS, en donde se realizó una discusión en base a documentos de trabajo, revisión bibliográfica, y donde además se invitó a reflexionar a una serie de actores del sector. Estos, en talleres y entrevistas -y a partir del reconocimiento de las particularidades de la Formación Técnico Profesional- se propusieron como desafío proponer un discurso que diera cuenta de esta identidad distintiva y permitiera comunicar con claridad la oferta de valor del sector, con el objeto de articular un diálogo en vistas a la consolidación de una institucionalidad que reconozca el estatus y aporte de la FTP en el desarrollo del país.

Este documento se estructura en torno a seis capítulos. En el capítulo uno se presenta un panorama general de la Formación Técnica Profesional en el entorno internacional y las características fundamentales que describen a la FTP en Chile, entregando 11 lineamientos básicos que permitan instalar el objeto de análisis.

En el capítulo dos se revisa de manera breve el contexto en el que surge la pregunta respecto de la identidad en el ámbito de la formación, especialmente superior, y su impacto en la FTP.

En el capítulo tres se muestra un análisis crítico de la historia de la FTP, que profundiza en los debates que resultan claves para comprender su historia y la configuración de su realidad presente, y sugiere rasgos distintivos y tensiones que permiten hacerse cargo de la pregunta por la identidad.

En el capítulo cuatro, fruto del análisis anterior, se asume un primer rasgo de la FTP, a saber, su vínculo con el ámbito productivo-laboral y el posible isomorfismo entre ambos. Esto justifica la revisión de las características generales del entorno laboral y productivo, focalizando el análisis en el impacto de las estrategias asociadas a la flexibilidad en la generación de un contexto fragmentado, heterogéneo, en el que conviven escenarios de alta capacidad de adaptación y movilidad junto a escenarios de precarización del empleo.

En el capítulo cinco se presentan los resultados de los talleres y entrevistas realizados con el propósito de identificar los atributos de la identidad de la FTP en la práctica cotidiana y dibujar las tensiones y oportunidades que de ella derivan.

Finalmente en el capítulo seis se exhibe una síntesis del proceso de reflexión desarrollado, presentando una propuesta del discurso de identidad de la FTP.

El Foro AEQUALIS

Desde 2010 el Foro AEQUALIS de Educación Superior ha llevado a cabo un intenso trabajo de coordinación y creación de redes, con el objetivo de construir y promover una cultura de colaboración entre distintos actores de la educación superior para realizar propuestas de políticas públicas. Las intervenciones de AEQUALIS se han caracterizado por repensar la arquitectura de la educación superior, a la que se ha caracterizado como propia de un “sistema desregulado”. Uno de los planteamientos que han sido paradigmáticos del Foro, es que el “sistema de educación superior”, (SES), en realidad, no es tal. Se ha hecho una lectura crítica de cómo se ha leído la diversidad del SES hasta la fecha. La falta de regulación o la ausencia de una política de sistema, coherente y estratégica, ha generado que la diversidad de instituciones funcione por inercia, dejando al mercado una serie de interrogantes (Lemaitre y Durán 2013). Al no ser pensado como sistema se ha dejado que el mercado sea quien regule el tipo de oferta, así como los aranceles. En el caso de la FTP esto es especialmente sensible porque efectivamente la trayectoria que formaliza la FTP es la de sectores más vulnerables de la sociedad, quienes han invertido tiempo y recursos, esperando que la educación sea una herramienta de movilidad social que, sobre todo, les ofrezca un presente y un futuro.

En 2013, se formó la Unidad de Formación Técnico - Profesional en AEQUALIS, donde participan profesionales del sector. El trabajo de la unidad tiene como objetivo desarrollar algunos elementos de diagnóstico que quedaron enunciados en el trabajo sobre arquitectura de la formación (Op.Cit), donde el esfuerzo estuvo centrado en levantar antecedentes sobre la universidad. Este documento se inspira y se basa en esa reflexión, y busca contribuir a identificar elementos específicos de la identidad de la Formación Técnica Profesional, a partir de la especificidad que este tipo de formación debe tener para participar en el sistema de educación⁴. Esto porque la Unidad de la FTP está convencida de que la reflexión en torno al Sistema de Educación Superior está en deuda con los desafíos del sector.

⁴ Pese a que el foco de análisis está puesto en la educación superior, en el presente análisis se considera también aspectos de la formación técnico escolar Liceos, en tanto está vinculada a la FTP como un sistema completo.

I. Sentando las bases del diálogo: Características generales de la formación técnico profesional en el contexto internacional y en Chile.

Para comprender el contexto de la formación técnico profesional en Chile es importante considerar como primera aproximación la estandarización desarrollada por la Unesco, a través de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (en adelante CINE), que considera los niveles de educación y los campos de estudio de los programas. La CINE diseña una trayectoria del ciclo cero al ocho (Unesco, 2013). En relación a la orientación de los programas, distingue entre programas generales y vocacionales, VET, (entre los niveles dos y cinco), y en los próximos años se incorporará una nueva distinción: entre programas académicos y profesionales (que será aplicable entre los niveles seis a ocho).

La Formación Técnico Profesional, se define como “una serie de programas destinados principalmente a que los participantes adquieran las destrezas, los conocimientos prácticos y la comprensión necesaria para ejercer una ocupación u oficio determinado...”. La orientación general de estos programas se describe como: “programas educativos destinados a desarrollar conocimientos, destrezas y competencias de carácter general y habilidades de lectura, escritura y utilización de números (...) del participante, a menudo con el fin de prepararlo para continuar su educación, ya sea en el mismo nivel CINE o en uno más avanzado, o con el fin de sentar las bases para el aprendizaje a lo largo de la vida.(...)” (Unesco, 2013). Respecto a la definición de programas académicos y profesionales, aún no se dispone de definiciones consensuadas.

A nivel internacional, existen diversos nombres para identificar a la Formación Técnico Profesional, el más común, es el de *Vocational Education and Training*⁵ (VET) que se utiliza por ejemplo en Inglaterra y Australia. Para la OCDE, VET incluye programas de educación y capacitación diseñados y generalmente conducentes a una ocupación particular, o a determinados tipos de trabajos (2009)⁶. En Estados Unidos, por su parte, si bien VET fue el nombre que históricamente se usó para referirse a este tipo de educación, hace algunos años se utiliza el concepto de “*career and technical education*” (Gordon 2014; Sevilla 2014). Este cambio de nombre busca enfatizar el nuevo enfoque que han seguido los llamados “*Perkins Acts*”: una serie de acuerdos llevados a cabo en los últimos años, que reflejan una tendencia a integrar la educación llamada vocacional y académica, y a integrar y promover distintas trayectorias educativas (Gordon 2014; Sevilla 2014).

⁵ De acuerdo a Andrés Bernasconi, los CFT son las instituciones más análogas a lo que internacionalmente se conoce como *vocational training*, debido a la duración de las carreras (2 a 3 años).

⁶ traducción propia

La heterogeneidad de la formación técnica en los distintos países tiene una serie de razones, por ejemplo, el nivel de desarrollo de la formación inicial (o media para jóvenes), el porcentaje de la población que se matricula en formación secundaria vocacional, la forma en que esta formación secundaria superior se implementa (por ejemplo, si es solo una pasantía, o una especialización) o el nivel de institucionalización terciaria que tienen dichos programas, entre otros.

Asimismo, no existen claras definiciones de lo vocacional, lo técnico y lo profesional; incluso, para algunos, estas definiciones han tendido (o debieran tender) a difuminarse cada vez más. Por otro lado, a nivel global, no hay tendencias claras respecto del comportamiento de la educación vocacional media superior: mientras que en algunos casos se expande, en otros tiende a extinguirse. De acuerdo a la OCDE, parte de la falta de claridad de patrones se debe a que cada país tiene su propio marco de FTP y no existen datos ni indicadores sólidos para establecer comparaciones confiables (Field et.al 2009).

Otra de las causas de la diversidad del sector es su directa relación con la idiosincrasia local. Esta diversidad tiene que ver con aspectos culturales como, por ejemplo, el nivel de desarrollo del pensamiento técnico versus humanista en las historias locales y culturales, lo que incide en distintos desempeños y posicionamientos de las FTP. Asimismo, entre las mayores diferencias entre países no están sólo “los nombres” que se le da a este tipo de educación, sino que las diferencias en la distribución del ingreso y del prestigio asociados a ésta.

Pero si bien existen variados e irregulares patrones y tradiciones respecto a los modos de organizar las FTP en el mundo, en todas las definiciones sobre qué es la FTP y cómo se juzga su pertinencia y calidad, existen tres elementos que se reiteran:

- I. Se trata de una formación que transcurre los niveles secundarios, post secundario y terciario, entre los niveles tres a seis, generalmente en ciclos cortos o semi-cortos (entre dos a cuatro años).
- II. Es una formación que prepara para el trabajo y la vida⁷;
- III. Es una formación que se vincula con el mundo productivo y el mundo del trabajo.

Estos tres elementos nos son categorías – y no son necesariamente excluyentes entre sí. Además, como puede observarse, algunos de estos se aplican también a la definición de la formación universitaria (ii y iii). De éstas, la que corresponde más exclusivamente

⁷ Se optó por utilizar la misma jerarquía que usa la Unesco (el trabajo y la vida), no obstante, esta jerarquización siempre estará asociada a debate en el campo de la educación. Agradecemos la observación a María Irigoin, en seminario AEQUALIS, 18 de noviembre 2014.

a este sector, es la que se refiere a la duración de los ciclos que, en términos de la Unesco, describe la orientación de los programas, y el nivel en que se suelen dictar. Sin embargo, todas las definiciones de VET integran también los puntos ii) y iii).

Formación Técnico Profesional en Chile

En nuestro país se denomina formación técnico profesional, a la formación cuyo principal objetivo es el desarrollo de competencias para ámbitos de desempeño específico en el mundo del trabajo. En el documento “Bases para una política para la educación técnico profesional en Chile se estableció que “... [corresponde a] todas aquellas modalidades de educación secundaria y terciaria cuyo objetivo principal es desarrollar en los alumnos aquellas competencias que facilitan la inserción laboral en ámbitos de desempeño profesional específicos y que proveen además de competencias de base para apoyar la empleabilidad y el aprendizaje a lo largo de la vida” (Ministerio de Educación, Mineduc, 2009).

En este contexto, la Educación Media Técnica Profesional (EMTP)⁸ está orientada a un campo ocupacional específico, a la vez que permite a los jóvenes finalizar sus estudios secundarios. De acuerdo a un Informe del ministerio de Educación, “es la modalidad de educación responsable de entregar a los jóvenes una formación integral en el ámbito de una especialidad que facilite su inserción laboral, así como también la continuación de sus estudios sistemáticos” (Sevilla 2012, p. :8). En relación a la clasificación internacional, este tipo de formación corresponde al nivel tres o educación secundaria superior, que agrupa a programas que “suelen tener como principal objetivo consolidar la educación secundaria como preparación a la educación terciaria, o bien proporcionar destrezas pertinentes al empleo o ambos. La edad típica de ingreso en este nivel puede fluctuar entre los 14 y 16 años (UNESCO, 2013)⁹.

Como varios autores y actores del campo observan, el diseño de la FTP chilena tiene una estructura más bien compleja, que puede resultar un tanto difícil de descifrar para quienes no están insertos en el campo en cuestión (Bernasconi, 2006; Salazar, 2005). En el nivel terciario postsecundario (también denominado en Chile como educación superior) la FTP se ofrece en tres tipos de instituciones: centros de formación técnica, institutos profesionales y universidades¹⁰. Una parte de las carreras de nivel superior de

⁸ Actualmente, la EMTP se imparte en más de 900 establecimientos educacionales; en 2011 existían 946 establecimientos impartiendo EMTP (www.mineduc.cl 2012; 2011). De este total de establecimientos, el 45% son municipales, 47% son particulares subvencionados, 7% son corporaciones de administración delegada y 0,2% particular pagado. La distribución del tipo de establecimiento es, así como su definición, un indicador del perfil social que accede a este tipo de establecimientos. De acuerdo a la encuesta Casen, si se compara la población que asiste a la Educación Media Científico-Humanista y la EMTP, vemos que ésta última concentra un 65% de estudiantes que viene de los quintiles I y II de ingresos (Fuente: www.mineduc.cl 2012; Sepúlveda 2008).

⁹ En el caso de Chile la edad de ingreso a la EM corresponde a los 16 años.

¹⁰ En el año 2013, del total de la matrícula de educación superior, 622.736 estudiantes estaban matriculados en la universidad, un total de 135.003 matriculados en algún CFT y 317.929 en un IP. Fuente: SIES

la FTP corresponde a la categoría cinco, denominada “nivel terciario de ciclo corto” que incluye programas de dos o tres años de extensión¹¹. Otra parte de estos programas corresponden a lo que se ha denominado como “ciclo semi-corto”, de cuatro años, los que corresponden al nivel seis¹². Se establece que los programas que pertenecen a estos niveles “suelen estar destinados a impartir al participante conocimientos, habilidades y competencias profesionales. Estos programas se caracterizan por estar basados en un componente práctico, estar orientados a ocupaciones específicas y preparar al estudiante para el mercado laboral. Sin embargo, también pueden facilitar el ingreso a otros programas de educación terciaria” (Unesco, 2013).

Desde el año 2010, el número de alumnos que optan por la Educación Superior Técnica Profesional (ESTP) supera a los de las universidades. De hecho, el ministerio de Educación registró que durante el 2014, 190 mil estudiantes (56%) se matricularon en Centros de Formación Técnica o Institutos Profesionales. Actualmente, la matrícula nueva en IP y CFT, correspondiente al año 2014, fue de 191.000 estudiantes, que representa el 56% del sistema, superando ampliamente a las universidades, que matricularon 148.000 estudiantes.

Según los datos presentados por Vertebral¹³, existe un total de 105 instituciones (CFT e IP), de las cuales 35 están acreditadas (equivalentes al 36%). La matrícula total del sector representa el 44%, con casi 500.000 estudiantes. Durante el 2012 se titularon en la ESTP aproximadamente 62.000 estudiantes (39%) duplicando la cifra de titulación del 2008, acumulando en los últimos diez años, un total de 350.000 alumnos titulados; según el INE, el 12% de los ocupados tiene educación técnica, frente al 22% que posee educación universitaria. Un 66% de los ocupados no tiene estudios superiores.

Desde el punto de vista de la caracterización socio-económica de la matrícula, los antecedentes presentados en el documento “Bases para una Política de la Formación Técnico Profesional en Chile” (2009), muestran que la gran mayoría de los alumnos de la modalidad TP secundaria proviene de hogares de bajos ingresos: el 64,7% de la matrícula TP corresponde a alumnos pertenecientes a los dos menores quintiles de ingresos. De acuerdo al índice de vulnerabilidad elaborado por la JUNAEB, el 61% de los liceos TP se encuentra en el decil de mayor vulnerabilidad (90-100), en contraste con la distribución más homogénea de esta variable en el caso de los liceos científico-humanistas. En cuanto a la educación superior, la FTP presenta una mayor participación de los tres primeros quintiles de ingreso; en efecto, alrededor del 50% de su matrícula pertenece al 60% más pobre de la población.

¹¹ Conducentes al título de Técnico Superior.

¹² El nivel 6 comprende toda la formación profesional de pregrado, esto es carreras profesionales sin y con licenciatura (en Chile los Institutos Profesionales, que son parte del sistema FTP, dictan carreras profesionales sin licenciatura).

¹³ Consejo de Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica Acreditados. Constituidos en el año 2011, integrados por 19 instituciones de Educación Superior Técnico Profesional acreditadas,

II. Contexto de surgimiento del cuestionamiento de la identidad en el ámbito de la formación

Antes de comenzar el recorrido diseñado para dar cuenta de una propuesta de identidad de la FTP es importante situar el contexto de emergencia de dicho interés. La pregunta respecto de la identidad es el resultado de un proceso de transformaciones, tendencias de empleo y reformulación del rol de la educación, especialmente terciaria, y en especial, del impacto del crecimiento del acceso a la educación. Este último habría generado la así llamada “crisis de identidad” (Norton Grubb, 2003) de los sistemas de formación post secundarios alternativos a la universidad.

Se puede plantear que la pregunta sobre la identidad en el ámbito de la formación secundaria se ha intensificado a partir del impacto de lo que se ha llamado el discurso de la “sociedad del conocimiento” como efecto de la incorporación masiva de la tecnología y el saber científico a los distintos ámbitos de la vida cotidiana (Stehr, 2003; 1994). En particular, el impacto en el tránsito desde una economía basada en la producción industrial, que requería un bajo nivel de habilidades, hacia una economía basada en una producción intensiva de conocimiento(s) y servicios (Brown y Lauder, 1996)¹⁴. Asimismo, se da pie a fenómenos simultáneos: el crecimiento del acceso a la educación superior, el surgimiento de la figura del experto (managers, consejeros, consultores) y el creciente número de instituciones basadas en el desarrollo y práctica de conocimientos específicos. Concretamente, Bell en la década del '70, plantea que las sociedades post industriales son sociedades del conocimiento porque cada vez más los empleos se han ido generando en función de este, y porque crecientemente las fuentes de la innovación vienen de la investigación y del desarrollo.

La constatación del cambio en el acceso a la educación secundaria ha puesto en entredicho los modos de conocer académicos y altamente selectivos de la universidad, y su influencia en la distribución de capitales culturales (incluyendo educacionales) y simbólicos (como formas de autoridad y prestigio) que caracterizaron el sistema de formación superior y de construcción y transmisión de conocimiento (Terhi, 2007). Para John Brennan y Rajani Naidoo (2007), lo que ha generado una presión de cambio en las instituciones de educación superior no ha sido solo el paradigma de la sociedad del conocimiento, sino que –además– el énfasis que se ha puesto en el rol que tienen las instituciones de formación en la generación de sociedades más justas¹⁵.

¹⁴ Aspecto que se revisará en el capítulo 4.

¹⁵ “Las instituciones de educación superior han sido objeto, en años recientes, de diversas presiones que han buscado, en primer lugar, aumentar las contribuciones que hacen las instituciones de educación superior a lo que se ha denominado como sociedad del conocimiento. Al mismo tiempo –y con un énfasis levemente menor– el logro de mayor equidad y justicia social. Estas presiones han generado diversos cambios, pasando desde la distinción entre funciones para las masas y funciones para las elites, a cambios en las definiciones sobre qué es “graduado” y “experto”, a cambios en las relaciones entre las funciones de docencia e investigación, a un equilibrio también cambiante entre el aprendizaje previo a la formación profesional y el aprendizaje a lo largo de la vida, hasta el cambio en las relaciones entre las instituciones de educación superior y las comunidades a las que sirven, en un nivel local, nacional e internacional. Todas estas presiones han sido un desafío para las estructuras tradicionales, así como las culturas de gobierno y conducción de los sistemas de educación superior y sus instituciones” (traducción propia).

Si bien el debate en torno al aumento de acceso a la formación secundaria se ubica en el periodo posterior a la segunda guerra mundial, es desde los años '80 que se debate en torno a una tendencia de crecimiento al que se le ha denominado "universalización". En su ya clásico estudio, Martin Trow propuso un modelo en el que el tipo de acceso a la educación determina la orientación y función social de la misma. En este esquema, el autor plantea que la des-elitización de la educación superior estaría asociada a una tecnificación de la formación, y, a su vez, a un rol social de mayor inclusión (que no significa necesariamente justicia social).¹⁶ El aumento en el acceso a la educación secundaria, derivó más bien en un contexto mixto en el que se observa un sistema masificado de educación y uno elitista.

Uno de los efectos de esta masificación ha sido el configurar un contexto formado por una diversidad de instituciones, entre éstas las que el mundo anglosajón denomina como *vocational training* (Trow, 2005). Este aumento de instituciones de formación técnica, da cuenta del contexto de resurgimiento de la pregunta respecto de su identidad, que se relaciona con la necesidad de adaptarse y reformularse frente a escenarios cambiantes. En este escenario se ha observado una creciente búsqueda de sistemas de articulación entre distintos sistemas locales, internacionales y fórmulas de estandarización de la formación transnacional o incluso nacional y el ajuste de los sistemas de financiamiento.

En particular Warner Norton Grubb plantea que en las últimas cuatro décadas se ha observado una cierta crisis de identidad y valor en las instituciones de formación post secundaria, en las cuales agrupa al *vocational training, skill councils, colleges*, y otras formas de difusión y formación de conocimiento técnico (2003). Según el autor, si bien estas instituciones son variadas, tienen en común que son alternativas a la universidad y que ofrecen mayor flexibilidad en el acceso a la formación. En este sentido, tienen una mayor relación con temas como el acceso y la equidad a la educación, a la vez que están dirigidas abiertamente a temas ocupacionales, de empleo y temas productivos, a diferencia de otros propósitos que también caracterizan al quehacer de la universidad, tales como la investigación y el servicio público (Op.Cit p.:4). El autor observa que este fenómeno también responde a un intento por revertir los efectos producidos por características de la formación universitarias tales como la rigidez académica, el academicismo que puede distraer de temas más inmediatos o "mundanos", la falta de interés en el desarrollo económico y la preparación para el empleo, o el elitismo, entre otros.

Para Norton Grubb, ante nuevas demandas la instituciones de educación post secundarias distintas a la universidad han debido diferenciarse y diversificar el

¹⁶ En 2008, por ejemplo, la OCDE, plantea que habría una relación directa entre niveles de competitividad y educación, recomendando que los distintos gobiernos trabajen para asegurar educación terciaria "para todos".

conjunto de expectativas y trayectorias que ofrecen a la sociedad, a su vez que elegir un vínculo con la institución educacional por excelencia (la universidad). Es decir, algunas instituciones se han construido al alero de la universidad, mientras que otras, aparte.

Como se ha planteado, el generalizado crecimiento del sector y su formalización, sería una respuesta al aumento de la demanda por educación terciaria. En este sentido, la crisis de identidad y valor del sector “alternativo” al modelo universitario, parece ser un denominador común que se ha resuelto de distintas maneras, de acuerdo a historias y valores culturales de cada país, y es una pregunta abierta, no solo en Chile sino que también en el resto de los países en los que se imparte formación técnico profesional.

La educación a lo largo de la vida

Las transformaciones en el entorno productivo-laboral, derivadas del impacto de la tecnología, ponen en el centro de las trayectorias el aprendizaje. Este paradigma tiene el principal sustento en la constatación de que en un mundo tecnologizado, los conocimientos quedan obsoletos rápidamente.

La conceptualización del aprendizaje constante y la formación ya no como un ciclo terminal, ha tenido impacto en la educación superior. Efectivamente, existe creciente consenso en torno a la idea de que la educación debe entenderse como un ciclo que debe ocurrir “en cualquier momento de la vida”, debido a las dinámicas societales de generación de conocimiento. Así, desde la década de los 60, organizaciones como la Unesco y la OCDE comenzaron a articular la idea de que la educación debía ser para toda la vida, de manera de permitir a las personas entrar y salir del sistema formativo en distintos momentos de su vida.

Las nuevas competencias del siglo XXI

El paradigma del conocimiento, asimismo, influyó fuertemente en la pregunta sobre cómo esta tendencia macrosocial influiría en las tendencias de empleo. En este sentido, una de las ideas que más impacto ha tenido en temas de formación, es que -en la medida en que la tecnología cambia aceleradamente- más que formar especialistas, las distintas disciplinas deben formar competencias transversales que permitan a las personas adaptarse a cambios tecnológicos. De este modo, han proliferado una serie de estudios en torno la idea de que en periodos críticos, los individuos que tendían a tener mejores recursos para pasar crisis económicas y mantenerse en el mercado laboral eran aquellos que manejaban lo que se llamó “competencias genéricas” (o *general skills*).

Este tipo de distinciones ha impulsado una creciente reflexión sobre los diferentes tipos de habilidades, sus distintas remuneraciones (retornos) y sus perspectivas de largo plazo. Un estudio del BID, por ejemplo, en 2012, “Desconectados”, muestra efectivamente que los jóvenes en América Latina que solo tienen educación secundaria han tenido una disminución en la brecha salarial si se comparan con aquellos que no la tienen, lo que puede interpretarse como una devaluación de la formación secundaria en el mercado (producto del incremento de jóvenes con educación post secundaria). Por otro lado se plantea la importancia de las competencias socioemocionales requeridas por el mercado laboral, las que son cada vez más complejas y requieren de un mayor nivel de educación.

III. La Formación Técnico Profesional (FTP) en Chile

En la búsqueda de una respuesta al planteamiento acerca de la identidad y valoración de la formación técnico profesional en Chile, es preciso agregar algunos antecedentes históricos, siempre insuficientes por lo demás, que respondan a la tarea de construir una figura a partir de la discusión conceptual de su constitución.

Si se ha de proponer un punto de fuga, es pertinente exponer las circunstancias en las que se origina la necesidad de formar personas con un perfil técnico profesional. Es en esa necesidad donde se puede reconocer cómo se constituyen y qué características comportan los agentes involucrados en un primer momento, para así enfocar la discusión sobre la idea de la formación de dicho perfil.

En la búsqueda del origen de la educación técnica, es posible advertir que la problemática del establecimiento de una formación de esta índole nació puntualmente en el ámbito agrícola, aun rudimentario, lo que hace pensar que los sectores productivos no respondían necesariamente a esta demanda formativa. A modo de antecedente, es importante plantear que las primeras “instituciones” nacionales de formación técnica fueron, en rigor, organizaciones que brindaban formación para distintos oficios. Entre ellas se destacó la escuela industrial de Calera de Tango, formada por los Jesuitas en 1748, la que proporcionó un espacio de formación en torno a diversos oficios. Posteriormente, como señala Dittborn (2007), Manuel de Salas funda en 1797 la Real Academia de San Luis, que luego pasaría a ser el Instituto Nacional donde, junto con promoverse una educación ilustrada, se incluía una formación técnica por medio de las disciplinas de matemática y dibujo. Cabe destacar que en los albores del siglo XIX Salas fue uno de los pioneros en Chile en dar importancia a la formación de la mano de obra e impulsar la necesidad de formación minera, agrícola e industrial (Dittborn 2007) cuando: “se percató de la dificultad para encontrar personas calificadas en trabajos prácticos; de allí nació su interés por ofrecer un tipo de enseñanza que impulsara la actividad minera, agrícola y de industrias” (Dittborn, 2007, p.: 21).

Tal como sostiene Núñez (2011), en aquella etapa la economía no requería de una mano de obra técnicamente cualificada; por otro lado, la producción se basaba en economías esencialmente agrarias, con baja incorporación de tecnologías que implicaron leves modificaciones en la producción, y donde el sistema productivo se basaba en la existencia de mano de obra barata y analfabeta, ya sea en el campo, la construcción o la minería.

Como ya se mencionó, fue Manuel de Salas quien, desde una perspectiva ilustrada, vislumbró que esta realidad hacía necesario diversificar la formación técnica en virtud de una futura creciente fuerza productiva. Así, en un primer momento, se

puede reconocer que los agentes impulsores fueron, en términos nominales, una clase ilustrada. No obstante, en términos reales, esta necesidad no hacía eco en los sectores productivos, aun cuando la minería era el sector que generaría, conforme al desarrollo de su tecnología, las prácticas productivas más avanzadas. Siguiendo a Gabriel Salazar (2014), cabe hacer una mención al crecimiento del sector productivo minero sobre el que agrega:

“...la minería se ha mantenido durante más de doscientos años como el núcleo de un esfuerzo exportador en el que se ha apoyado gran parte del crecimiento nacional y a través de cual han hecho su ingreso al país muchas de las tecnologías, capitales y prácticas productivas que desde allí se han irradiado hacia otros sectores con menor capacidad de innovación” (Salazar, 2014, p.: 94)

Añadiendo otro antecedente, en el transcurso del siglo XIX fue cobrando fuerza un paradigma, más bien academicista, cuando en 1842 se creó, sobre la base de la antigua Universidad de San Felipe, la Universidad de Chile; a ésta se le encargó inicialmente la tuición o “superintendencia” sobre el nascente sistema educativo nacional. El mismo año se fundó la primera escuela normal y, poco después, una Escuela de Artes y Oficios y un conservatorio de Bellas Artes. Como contraparte, desde el plano productivo, ya por aquella década comenzaba a levantarse una inquietud proveniente de la Sociedad Nacional de Agricultura, organismo que “le había insinuado al gobierno la necesidad de implantar en Chile una enseñanza de tipo industrial” (Dittborn, 2007, p.: 21)

Es recién en 1879 que se incluye, por primera vez, una mención al rol del Estado en la enseñanza técnica al reformular una ley de formación secundaria y superior en la que se autorizaba la inversión de fondos fiscales en establecimientos “destinados a la instrucción especial, teórica y práctica” (Memoria Chilena 2015, Ley de 1879; Archivos de Universidad de Chile). Cabe destacar que a fines de siglo, el conflicto de la Guerra del Pacífico generó una demanda inusitada que impulsó el cambio de foco desde la “formación de artesanos a la formación de técnicos” (Serrano, S; Ponce de León, M y Rengifo, F., 2012) y que José M. Balmaceda era quién señalaba en aquella época en discusiones legislativas la importancia de la capacitación para el trabajo industrial.

Desde una perspectiva económica, Salazar (2014) manifiesta que ya a fines del siglo XIX el sector productivo minero era, en términos de retorno, significativamente más relevante para el país que el agro chileno. Al respecto señala que “Incluso la Sociedad Nacional de Agricultura reconoció en 1887 que en Chile había una reducida proporción de maquinaria de todo tipo, especialmente de maquinaria agrícola” (Salazar 2014, p.: 102). Resulta importante contrastar este escenario con una serie de antecedentes relevantes del periodo en materia de formación: es el caso de la creación, en 1883,

de la Sociedad de Fomento Fabril (SOFOFA) y, en 1886 del Consejo de Educación Técnica que posteriormente sería el Consejo de Enseñanza Agrícola e Industrial. La SOFOFA, perteneciente al sector privado, se manifestó activamente sobre el problema de la formación técnica creando talleres de educación industrial con el objetivo de formar “obreros mecánicos suficientemente preparados para las industrias del país” (Serrano et. al 2012). Por su parte, el Consejo de Educación Técnica, formado al alero del Ministerio de Industrias y Obras Públicas, tuvo por misión “organizar y dirigir la enseñanza vocacional” (Op.Cit), dictando la ordenanza de formación de enseñanza práctica e industrial en las escuelas de Chile. De este modo, se sienta un hito, el que Serrano (2012) considera da inicio a la etapa fundacional de la educación técnica nacional.

Puede pensarse, a la luz de los antecedentes, que la demanda por una formación técnica se originó desde sectores puntuales de la economía organizados en sociedades productivas. Asimismo, se puede decir que el eje rector del perfil de la formación, conforme a su origen y/o necesidad, no estaba orientado a formar un sujeto en términos cívicos sino productivos, característica que -desde el modelo de formación ilustrada- estaba relegada a un segundo plano. Esto, por dos razones fundamentales: primero, porque se desviaba de los fines cívicos y segundo, porque no se ajustaba a las discusiones sobre el devenir político del país y de la sociedad.

Situados a principios del siglo XX, un punto de inflexión relevante sobre el problema de la formación es el señalado por Francisco Antonio Encina. Para éste “... era necesario reformar el sistema de enseñanza hacia uno más orientado a las actividades productivas. (Encina), no solamente señaló las deficiencias de la educación sino que también la hacía responsable de la inferioridad económica del país”. ((Dittborn, 2007, p.: 23, 24). El problema dio paso a lo que se llamó “La polémica del centenario”, en el marco del congreso de educación en 1912 en el que se trató el tema de la educación en relación a las necesidades del país. En palabras de García Huidobro (2008) “La crisis del Centenario se acompañó de una importante discusión sobre la educación. La precaria situación educacional era vista como parte del problema social de la época. Entonces como hoy, la mayoría de los políticos y analistas consideraban la educación una viga maestra en la construcción nacional que Chile debía emprender.”

En 1919, Federico Santa María expresaba su inquietud sobre la orientación que debía tener la educación en el futuro; al respecto consideraba “indispensable crear un gran centro educativo que le abriese a las futuras generaciones estos nuevos horizontes y las habilidades para afrontar la lucha por la vida en el campo de la actividad industrial.” (Dittborn, 2007, p.: 24)

Ya para 1920 ocurre un evento relevante de destacar, a saber, el giro que toma la

educación cuando progresivamente el ministerio de Educación se transforma en una figura rectora que asume políticas más inclusivas, las que implican una suerte de “captura” de la formación técnica. Esto advierte en lo planteado por Dittborn, quien señala que durante esos años:

“entró en vigencia la nueva Ley de Educación Primaria que hizo obligatoria la enseñanza, asegurada por el Estado y las municipalidades (...) Al mismo tiempo, las escuelas se dividieron en elementales, superiores y vocacionales. En estas últimas se enseñaría industrias manuales, comercio u otros ramos prácticos, minería y agricultura.” (Op.Cit., p. 24)

Si bien en esta reforma se advierte un apoyo importante a la cobertura y obligatoriedad de la educación, se generaron discrepancias que aún pesan sobre la formación técnica. Así lo señala Luis Galdames, quien plantea que es a partir de esta reforma que se evidencia una subvaloración de la formación técnica y sostiene: “... es digno de observarse que algunos que combatieron la reforma decían fundarse en los principios teóricos de Letelier (...) esos principios causaron la desvalorización social de los estudios técnicos y de las profesiones correspondientes (...) toda una generación ha luchado por rectificar ese criterio y ha luchado en vano” (Op.Cit., p. 25).

Como contrapunto a lo anterior, según Salazar entre las características de la industria nacional se producía una distinción entre “fábricas y talleres artesanales (...) [así como también una] ampliación en la cobertura del sector (...) Asociado a los avances que seguía experimentando la industria metalúrgica gracias a la demanda minera, ferroviaria y manufacturera” (Salazar, 2014 p.:138), lo que hacía presagiar la “maduración del proceso industrializador”. No obstante, la estructura y funcionamiento interno del sector productivo¹⁷ evidenció falencias importantes al enfrentar el fenómeno conocido como la Gran Depresión. Siguiendo a Salazar, la dirección que había tenido el desarrollo basado en exportaciones cede su lugar a la industria, en la cual la participación del Estado generó un crecimiento relevante que se tradujo en lo que “comenzó a denominarse explícitamente industrialización por sustitución de importaciones” (Op. Cit., p. 138).

Desde principios de la década del 40, hubo por parte del Estado una política enfocada fuertemente en la industrialización, por cuanto ésta “pasaba a ser el motor reconocido y declarado de las aspiraciones nacionales de desarrollo” (Op.Cit., p. 141). Nace en este periodo la Corporación de Fomento de la Producción, CORFO, cuyo objetivo

¹⁷ Esta referencia se inscribe en una situación que se torna permanente sobre la industria nacional, a saber, se trata de un sector constantemente permeable a las crisis económicas. Entre las características o razones para este hecho, Gabriel Salazar menciona: una fuerte concentración en la producción de bienes de consumo básico; marcada presencia de capitales extranjeros; tendencia a la monopolización y una persistente dependencia tecnológica y de insumos básicos respecto del extranjero.

era “dotar a la industria nacional de una infraestructura básica de la que hasta ese entonces carecía, así como reforzar las iniciativas procedentes del sector privado” (Salazar, 2014, p.: 141).

Una situación importante a la que Salazar hace referencia sobre el desarrollo del modelo de industrialización por sustitución de importaciones llevado a cabo en la década del 50, es aquella que dice relación con la complejidad que significó el proceso de modernización y la necesidad de fortalecimiento de una base industrial nacional:

“Cualquier extensión de este proceso hacia la producción de bienes industriales intermedios o de capital requería inversiones, tecnologías y destrezas empresariales, por no mencionar a la mano de obra calificada, muy por encima de los niveles de complejidad y formación de capital propios de la manufactura liviana” (Op.Cit., p. 142)

Durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva se incentivó el fortalecimiento industrial de producción de bienes intermedios en áreas como la petroquímica, la electrónica y las telecomunicaciones. Esto se tradujo en un creciente gasto en bienes de consumo duradero, como línea blanca y artefactos electrónicos. En tanto, durante la Unidad Popular este proceso de fortalecimiento se vio potenciado con la estatización de industrias, cuya característica era su peso productivo y ocupacional. Sin embargo, una característica general del proceso de industrialización nacional dice relación con la capacidad productiva del sector, dado que el fuerte de lo generado estaba dirigido principalmente hacia el consumo interno.

La reforma de 1965

Una mención especial merece la reforma de 1965 implementada durante el gobierno de Frei Montalva, por cuanto se fortalece la presencia del Estado en materia de cobertura educativa junto con el apoyo a su pertinencia, consolidando la necesidad de contar con una mano de obra más calificada.

“Con ésta (reforma), se extendió la enseñanza básica a ocho años y se instauró la enseñanza media de cuatro años con las modalidades científico-humanista y técnico-profesional. (...) En el ámbito de la educación de adultos –que seguía siendo urgente de atender, por las altas tasas de analfabetismo y la baja escolaridad de la población en general– se promovió la enseñanza técnica de nivel superior. En el marco de esas políticas, complementarias de la gran reforma de la enseñanza secundaria, se creó el Instituto Nacional de Capacitación Profesional, INACAP, el cual, desde CORFO, comenzó a implementar cursos de perfeccionamiento en oficios técnicos a adultos.” (Dittborn, 2007, p.: 26)

Se manifestaba una suerte de “sofisticación” de la mano de obra cuando la formación técnico-profesional ampliaba sus dimensiones: en la enseñanza media y en particular en la enseñanza para adultos. Se daba con esto un paso importante al incorporar en esta reforma al grueso de personas que por diversos motivos no contaban con una formación conforme a los requerimientos del país hasta aquel entonces.

“se impulsaron programas de capacitación para trabajadores en institutos como INACAP y el Departamento Universitario Obrero Campesino de la Universidad Católica (DUOC), al tiempo que se promovió la apertura de carreras técnicas en universidades como la Técnica Federico Santa María y Técnica del Estado (de Santiago), fundamentalmente.” (Dittborn, 2007, p. : 26, 27)

La capacitación para los trabajadores representaba una suerte de “espíritu de época”. Es el caso de DUOC e INACAP, sobre este último en cuya creación, citando a Dittborn “estaba implícita en la idea de la Universidad Laboral: aquella que entregara a los trabajadores un camino hacia la enseñanza superior” (Op.Cit., p. 26).

Por su parte, la pretensión del gobierno de Salvador Allende, en conformidad con sus principios políticos, era unificar los tipos de escuelas existentes en el país. Sin embargo, la dificultad de implementación estaba dada por el escenario en el que se situaba, por cuanto éste ya se encontraba profundamente convulsionado a causa de las políticas económicas radicalizadas por su gobierno en relación a las medidas adoptadas en la década anterior, lo cual derivó en la crisis de 1973, que culmina con el golpe de estado.

La ruptura originada por el golpe militar instaló una política aperturista en materias educativas. Tal como señala Dittborn:

“En el área de la educación se dio espacio a personas naturales y/o jurídicas para crear establecimientos educacionales en todos los niveles (...) En el ámbito de la educación técnica superior, la facultad de abrir centros de formación técnica (CFT), mediante el DFL N° 24/1981, del Ministerio de Educación (...) introdujo la gran expansión de la enseñanza técnica de nivel superior en Chile durante la década de los años ochenta y hasta hoy.” (2007, p.: 26, 27)

El propósito de las reformas instaladas durante este periodo, siguiendo a Cox, se orientó fundamentalmente hacia “la eficiencia en el uso de los recursos a través de la competencia entre establecimientos (...) transferencia administrativa del ministerio a los municipios (...) disminución del poder de negociación del gremio docente”, aspectos pensados en la educación secundaria, en tanto que de modo general se implantó “una mayor participación del sector privado en la provisión de la educación

(...) una cercanía mayor de la educación media técnico-profesional a los ámbitos económicos de la producción y los servicios.” (Cox, 2003, p.: 5,6).

Consideraciones desde el retorno de la democracia

Al retorno de la democracia se implementaron iniciativas en vistas a levantar la calidad de la Formación técnico profesional en nuestro país, sin embargo la revisión de la literatura muestra un panorama poco alentador durante la década de los noventa, lo que podría explicarse a partir de la constatación de un subsistema FTP deprimido cuyas complejas necesidades no fueron consideradas en las políticas públicas de educación implementadas en los años anteriores. Un informe de la OCDE sobre la educación en Chile, publicado en 2004, revela una tendencia decreciente de la matrícula entre 1993 y 2001, baja que se contrapone a los mismos datos observados en otros países pertenecientes a la organización. Esta característica se observa también en la proporción entre estudiantes profesionales y técnicos.

Como se señalara antes, de acuerdo con la OCDE (2004), este panorama desalentador es reflejo de la ausencia de políticas en la materia; la falta de un consenso en torno a qué comprende esta formación que deviene en una situación que afecta la calidad en la mayoría de las instituciones de formación técnico profesional secundaria, provocando de paso una baja estimación social que se traduce en los descensos de matrícula anteriormente mencionados.

Entre las causas que se atribuyen a esta situación, la OCDE señala el autofinanciamiento y la existencia de programas de bajo costo de implementación y poca complejidad. Ambas causas, en principio, y bajo una mirada somera, se pueden señalar como homologables a las características del mercado laboral para contener a las personas con esta formación, semejante a la idea de una brecha tecnológica CFT-sector industrial que no se condice con lo que OCDE señala sobre los altos costos asociados a la oferta de carreras productivas, privilegiando con ello áreas más vinculadas al sector servicios en lugar del industrial.

Una brecha que se puede considerar significativa se refiere a la formación que tienen los docentes que ejercen en la FTP, los antecedentes son esclarecedores:

“Las universidades dejaron de formar docentes de educación técnica a mediados de los años 70 y los que hoy ejercen en los liceos, Centros de Formación Técnica o instituciones de capacitación carecen de ofertas de formación y actualización en pedagogía técnico-profesional consistentes con las actuales definiciones del tema.” (OCDE, 2004: Informe de políticas educativas p.:87)

Ante el panorama general de la formación técnica, en el año 2002 se decide implementar una estrategia para hacer frente a esta situación: la implementación del Programa de Educación y Capacitación Permanente Chile Califica, a través del cual el gobierno propone una salida a la que parece ser una inestabilidad crónica en la formación técnico-profesional. Para el 2007, año de implementación plena, el programa comportaría fundamentalmente tres propósitos:

“Mejorar la formación general y las competencias de empleabilidad de la población activa del país de más bajos niveles de alfabetismo (...) Mejorar la calidad y la articulación de la formación técnica en todos sus niveles y ampliar la cobertura de la formación de técnicos de nivel superior (...) Desarrollar un sistema articulado de educación y capacitación permanente que permita a las personas disponer de oportunidades a lo largo de la vida” (OCDE, 2004, p.: 88)

La calidad y la cobertura de este programa se expresan en dos líneas de trabajo conjuntas: la primera, orientada a las personas, intentará asegurar la calidad de la formación de manera permanente, en tanto que la segunda, se orientará a establecer redes de trabajo junto con la mejora y pertinencia de la formación técnico-profesional. Esta estrategia adoptada responde a la necesidad de consolidar trayectorias flexibles de formación y certificación de competencias.

Por último, es relevante referirse al trabajo realizado por la Comisión de Expertos convocados por MINEDUC (que sesionó por aproximadamente un año entre los años 2008 y 2009). Esta Comisión contó con la participación de un grupo de 14 expertos tanto del sector público como privado, de educación, trabajo y economía. Entre sus principales resultados destaca el documento “Bases para una Política de Formación Técnica Profesional para Chile” y la decisión de MINEDUC de establecer la Comisión Asesora Ministerial en materia de Desarrollo de un Sistema de Formación Técnico Profesional (creado por el Decreto 438 del 30 de noviembre del 2009, firmado por los Ministros de Economía, Trabajo y Educación).

A modo de cierre, si bien es sabido que la experiencia de la formación técnico-profesional debe proyectarse y consolidarse en el campo laboral, en tanto “formación para el trabajo”, los datos recogidos por la OCDE respecto de la empleabilidad de los técnicos muestran que al año 2000 “el desempleo entre graduados de la universidad (era) significativamente más bajo que el de los graduados de instituciones técnicas. Por lo tanto, el desplazamiento desde las escuelas e institutos técnicos hacia la educación universitaria también es una decisión racional desde el punto de vista de los estudiantes.” (OCDE, 2004, p.: 235). El índice de desempleo alcanzaba el 20,5% para los CFT, en tanto que para las universidades llegaba a un 11, 5%.

Expuestos estos antecedentes, es dable pensar que la complejidad que recae sobre la formación técnico profesional comporta factores de diverso orden. En otras palabras y sin jerarquizar, hay aspectos de orden económico, tecnológico o social, que guardan relación con la capacidad de la FTP a posicionarse en un nivel de formación distinto respecto del universitario y que, como tal, responde a otras necesidades, pero en el que la tendencia es a mirarlo como menor.

Analizar la pregunta por el propósito se refiere al “a qué se está llamado”, y en este caso, a qué se está llamado a formar. Utilizar el concepto de “llamado” tiene el efecto de abrir una discusión no solo funcional sino que también valórica, en tanto el llamado lo realiza un agente, individual o colectivo, que manifiesta una necesidad o expectativa a la que se espera responder¹⁸ (Pacheco, 2014, p.: 11).

Es quizás esta situación la que ha hecho a la formación técnico-profesional recorrer un camino que parece errático en el curso de su existencia como entidad formativa.

La figura creada en torno a la formación técnico profesional responde a esta dificultad para llevar a cabo su proceso de consolidación y de diferenciación. Un punto de inflexión que parece relevante es aquel que dice relación con su figura rectora: oscilar entre las potestades que pueden tener los ministerios de Educación, del Trabajo y, en menor grado, de Economía, ha devenido en una serie de reformas con más desaciertos que aciertos, por cuanto no parece haber un trabajo sincronizado y proyectado en el tiempo. Antes bien, cada entidad parece trabajar de manera autónoma y conforme a sus dominios.

A lo anterior se suma que pareciera existir una carga simbólica importante cuando se habla de educación técnico profesional. Una carga que se hace carne en las dificultades de erigirse, desde la formación orientada al trabajo o la producción, como un espacio formativo que genera valor agregado, aun cuando a lo largo de su existencia se haya defendido que ésta se orienta al motor del crecimiento del país y en su horizonte también figure el bienestar de todas las personas.

¹⁸ Para lo cual es necesario generar evidencia.

IV. Mundo del trabajo, cambios y tensiones

Hasta acá se ha revisado brevemente el origen de la formación técnica en Chile, sus cambios y tensiones. Dicha revisión da cuenta del surgimiento de la formación técnica al alero de las necesidades del ámbito del trabajo y del sector productivo, asociado al desarrollo económico nacional. Sin embargo, en tanto que formación se ha vinculado, no sin conflicto, con el ámbito de la educación, la que -reconociendo su origen- la ha posicionado en un lugar secundario, pues no participa en su inicio de la visión ilustrada de la educación cuyo eje ha estado puesto en la formación humanista y cívica.

Hoy, la formación técnica profesional, se sitúa entre el ámbito educativo y el ámbito del trabajo, posición que confirma su vocación inicial y da cuenta de los atributos que definen su identidad y valor y, a la vez, explica las tensiones que se viven en la implementación de dicha vocación. Si se asume esta perspectiva, es necesario dar cuenta de las características del entorno del trabajo actual -que permita visualizar los rasgos distintivos de la formación técnica-, toda vez que su vínculo con el mundo productivo y del trabajo implica un isomorfismo de sus rasgos definitorios.

Al enfrentar el desafío de caracterizar el entorno laboral-productivo, surgen descripciones del contexto caracterizado por la deslocalización de la producción -gracias al uso extensivo e intensivo de la tecnología-; la creación de organizaciones flexibles en red, compuesta por nódulos interdependientes de trabajo; el reemplazo de la noción masiva de producción por la idea de diferenciación del consumo; la preeminencia de la oferta de servicios y, en especial, la desmaterialización de la producción de riqueza. Esta descripción para algunos autores¹⁹, responde a las características de una Sociedad del Conocimiento, y da cuenta del impacto de la tecnología y generación de conocimiento en la esfera económica y su huella en la estructura de producción y del empleo, en la que los trabajadores son interpelados -en cuanto que sujetos independientes, generadores de valor, productores y portadores de conocimiento-, a movilizarse en un entorno flexible.

Desde esta perspectiva el medio ambiente se caracteriza por la deslocalización geográfica de los procesos, los que se organizan en nodos que se vinculan inestablemente entre sí, con un nodo central estable, que genera relaciones contractuales en el corto plazo con los otros nodos. Se enfatiza la movilidad de los trabajadores, autogestión e innovación en los nodos centrales, y la especialización flexible en los nodos que salen y entran. Dichas descripciones dan cuenta de manera general y sintética de un entorno altamente heterogéneo y complejo, en el que conviven diversos modos productivos,

¹⁹ Stern

sistemas de gestión y exigencias a los sujetos que los componen.

La flexibilidad como eje articulador

Dicha complejidad, heterogeneidad o fragmentación del entorno se vuelve más inteligible a la luz del concepto de flexibilidad. Cuando se aborda el concepto de flexibilidad es posible referirse a ella como un atributo del diseño organizacional y de sus procesos; al efecto o impacto de la tecnología en los procesos de trabajo o producción; a los sistemas de gestión organizacional, especialmente de personas, e incluso como un atributo de adaptabilidad de los trabajadores. De este modo, las acciones que se enmarcan bajo la premisa de la flexibilidad se podrían agrupar en: reforma de la oferta de trabajo en el mercado laboral (flexibilidad externa); modelamiento del insumo de trabajo (flexibilidad interna); ajuste del volumen de trabajo (flexibilidad cuantitativa); control de los procesos productivos (flexibilidad cualitativa); e indexación de los salarios (flexibilidad salarial). (Soto, 2008).

En síntesis la flexibilidad puede ser entendida como un cambio profundo del modelo técnico-productivo, en que se pasa desde la producción estandarizada a una producción flexible; se observa un cambio en la organización económica de la empresa y se observa la desregulación de las relaciones de trabajo en vistas a permitir la adaptación de las empresas para hacer frente a un hábitat inestable, globalizado y competitivo.

En Chile, como en otros países, esta tendencia se evidencia fuertemente a través de los fenómenos de externalización y sub contratación, que modifican sustancialmente el ambiente laboral. Si bien en nuestro país, la práctica de la subcontratación existe ya a lo largo del siglo XX, especialmente en la industria de la minería y construcción, la externalización de la producción y del trabajo como estrategias explícitas de flexibilización, se desarrollan fuertemente a partir de la década de los ´80, como un diseño programático llevado a cabo a través de las modificaciones de las normativas del trabajo realizadas desde 1979, cuyo propósito fue generar las condiciones de posibilidad para la implementación del modelo neoliberal (Echeverría, M, 2010). Para dar cuenta de este fenómeno es relevante revisar brevemente cómo se ha ido gestando y qué efectos se pueden visualizar en el presente.

Breve descripción del proceso de flexibilización

La imagen característica de las organizaciones del siglo XX es la de una empresa de gran tamaño, centralizada y burocratizada, cuya producción masiva podría satisfacer las necesidades de un entorno poco diferenciado (Boltanski y Chiapello, 2000). En este entorno, la empresa era la representación del progreso, de la aplicación racional de la

ciencia, la eficiencia, la técnica y la productividad. El vínculo con sus trabajadores se representaba como la promesa de progreso social a través de una trayectoria laboral en su interior, pasando por el desempeño de diversos roles técnicos.

En la producción capitalista industrial se buscaba integrar los procesos productivos completos -integración vertical-, que era soportada por estructuras concentradas de poder y toma de decisiones, que abarcaban desde la concepción del negocio, hasta la ejecución de las tareas principales y secundarias al quehacer central, claramente localizadas.

Sin embargo, desde fines de la década del '70, la globalización, "los imperativos de la nueva tecnología, los cambios tecnológicos, competencia del tercer mundo y Japón, y la crucial importancia del continuo estímulo al consumo, todo ello combinado, requiere que la producción tome como uno de sus valores centrales la adaptación, innovación, flexibilidad, excelencia, sensibilidad a las presiones del consumidor y a las demandas del mercado" (Boltanski y Chiapello, 2000 p.103). Así, la empresa burocrática y centralizada se transformó, a la luz de las exigencias del mercado, la globalización y tecnología, en un pesado gigante, capaz de producir grandes volúmenes de productos masificados, pero incapaz de responder a la diversificación de la demanda.

A partir de este escenario se reconoce una tendencia en la economía internacional de fragmentación y descentralización productiva, que ha dado origen a una red extendida de unidades semiautónomas o autónomas con formas elásticas de coordinación. El eje central de esta organización sería la de de-diferenciación (Clegg, 1990), que implica que en un contexto altamente fragmentado, la organización requerida es aquella que reunifica los procesos en unidades interconectadas, dando cuenta de una estructura de proyectos en red. De este modo, la especialización junto con la capacidad de flexibilidad, serían críticas para la competitividad y el éxito de las empresas modernas.

El desarrollo de nuevas tecnologías de comunicación y de producción fue clave en la generación de las posibilidades de deslocalización tanto temporal como geográfica de la producción, facilitando el establecimiento de vínculos globales que han impactado en el manejo de los costos de la producción, especialmente los asociados a mano de obra, y acceso a capacidades especializadas, diversificando la producción en tiempos relativamente cortos.

Actualmente el entorno se ha ido complejizando y las estrategias de flexibilización varían, no solo considerando el tamaño de la empresa, sino que también el tipo de industria, país, etc. De hecho, en los procesos de flujo continuo, como por ejemplo en una fundición, son pocas las faenas que materialmente pueden externalizarse. Por otro lado, en los procesos de montaje de partes o en los que se realizan en etapas

autónomas, cada una de las partes o las etapas pueden ser fabricados en distintos lugares, como en la industria metalmecánica o en la confección de vestuario o de calzado. La elección respecto a la localización o deslocalización de la producción depende en general de la abundancia de las materias primas, por un lado, y del valor del trabajo, por otro.

En esta elección, las diferencias legislativas son centrales a la hora de tomar una decisión, junto con el diagnóstico respecto de las características de los mercados laborales a nivel global, aumentando el desequilibrio y heterogeneidad. De este modo, el empleo no calificado tiende a concentrarse en los países en vías de desarrollo con salarios más bajos, lo que implica, un aumento del nivel de desempleo de baja calificación en los países industrializados. Por el contrario, la mano de obra calificada está cada vez más valorada, facilitándose incluso su desplazamiento internacional.

La empresa flexible: procesos y modos de vinculación

Uno de los principales ejes en la nueva empresa sería, como se ha dicho, el propiciar la flexibilidad, planteada como la condición de adaptabilidad que permite el movimiento desde un punto de la red a otro; el no quedarse atado a un puesto, actividad o empresa, entendido todo este movimiento como cambio permanente, como la capacidad de rediseñarse, reinventarse una y otra vez. Se impone como un imperativo de la organización que implicaría una profunda transformación interna de la empresa, de sus procesos de trabajo, de su estructura y de la exigencia hecha a los sujetos de autocontrol, polivalencia, autonomía, u otros; asimismo, implicaría un aspecto externo que daría cuenta de una organización del trabajo en red, en la que las empresas esbeltas consiguen los recursos necesarios para funcionar, de los que carecen, a partir de subcontratistas, trabajadores independientes, trabajos precarios, etc., sustituyendo las relaciones de subordinación por relaciones de tipo comercial. Dicha dinámica se puede observar en el incremento de la oferta de servicios prestados por el mercado, tales como servicios y funciones de ejecución (seguridad, limpieza, etc.); “conocimientos” (consultores, investigación) ; servicios de alquiler de bienes, entre otros.

El discurso de la flexibilidad se relaciona con la idea de la empresa pequeña y ágil, que va de un mercado a otro, de un producto a otro, siendo central la posición que ocupa en la red y los vínculos que puede establecer con proveedores y socios, estimulando la participación horizontal de los nodos. En este nuevo orden se observan vínculos inestables, y se presentan en forma diferenciada las relaciones jurídicas entre sus partes, conservando, al menos a nivel de la personalidad jurídica, una autonomía propia. (Echeverría, M, 2010).

En esta configuración desaparece la noción de tarea, posicionándose la construcción del sujeto solo frente a la empresa, éste sería la unidad mínima de gestión, ya no hay una división entre la tarea, sujeto y trabajo. Por ello, se sustituye el trato homogéneo o por categorías de trabajadores, por una relación personal, individual; ya no serían grupos de trabajadores definidos a partir de su lugar en la jerarquía, sino que individuos dispersos que compiten unos contra otros, dando cuenta de sus capacidades de movimiento en la red, “ya no se les trata como a miembros de una colectividad o de una profesión definidos por un estatuto público, sino como a proveedores particulares de prestaciones particulares bajo condiciones particulares” (Gorz, 1998, p.62).

Por otro lado, la tecnología ha impactado de manera crítica en la cualidad del trabajo y exigencias a los trabajadores. De hecho, se evidencian cambios en el contenido del trabajo que implican la pérdida de importancia de los procesos estandarizados y repetitivos, el reemplazo del papel central de la herramienta, del trabajo manual y de las materias primas, adquiriendo relevancia una combinación de destrezas manuales e intelectuales, con creciente predominio de las competencias de producción y gestión de datos.

Se habla de división del trabajo polivalente, es decir cada trabajador es capaz de desarrollar cualquier parte del proceso de trabajo, la que es reemplazada por la idea de proyecto o producto, permitiendo su movilidad de un nodo a otro.

A pesar de esto, Sennett (2000) señala que “El nuevo lenguaje de la flexibilidad implica que la rutina está desapareciendo en los sectores dinámicos de la economía. Sin embargo, la mayor parte del trabajo sigue inscrito en el círculo del fordismo” (p.45), y plantea que al menos dos tercios de los empleos modernos se inscriben en lo que se llama empleos rutinarios, como por ejemplo la recogida de datos. A continuación se hace referencia a este aspecto.

Flexibilidad y heterogeneidad: externalización y sub contratación

Como se ha visto, el imperativo de la flexibilidad impone la idea de desembarazarse de todo aquello que implique rutina y estabilidad, y quedarse con aquellos aspectos que son considerados adaptables y que generan valor. En este sentido, la organización flexible sería aquella que logra beneficiarse de las oportunidades del mercado y del cambio, traspasando el riesgo a otras unidades.

La figura de la red remite a la idea de núcleos estables y relaciones periféricas inestables y cambiantes. Los núcleos corresponderían a las unidades que supuestamente generan valor, aquellas creativas, innovadoras, que se desplazan a través de la red y las periféricas a aquellas que son reemplazables y estandarizables, figura que se concreta

en las prácticas de subcontratación, externalización y en los equipos de trabajo o trabajo por proyectos. Sin embargo, el núcleo también tiene una estabilidad relativa, pues en cualquier momento el núcleo duro de competencias organizacionales (las “core competences”) en las que se fundamenta pueden cambiar.

En dicha conformación la posibilidad de trabajo autogestionado, o de rasgos como adhesión, polivalencia, aumento del sentido del trabajo, autonomía, se limita a unos pocos trabajadores que se ubican en los núcleos de la red, condición que es posible a partir del traspaso de las condiciones de rutina y estandarización a las unidades más periféricas y débiles, a aquellos que no poseen las condiciones para adaptarse y pasar por distintos proyectos. “Mientras que la empresa se vuelve a centrar en su oficio y tiende a valorizar el empleo de su personal, remite a una red de subcontratistas las restricciones más penosas, que se traducen a menudo en condiciones de trabajo taylorizadas” (Gorz, 1998, p.58). Esta red flexible, que expulsa unidades y les traspasa el riesgo, sustituye las negociaciones laborales por contratos comerciales.

Esta configuración da cuenta entonces de tres grandes categorías: en primer lugar, un núcleo central compuesto por trabajadores permanentes, capaces de movilidad y polivalencia, que reciben todos los privilegios de la gestión flexible. Luego, en torno a estos, un segundo grupo formado por un gran número de trabajadores periféricos, muchos de los cuales desarrollan trabajos precarios y rutinarios. La condición de precarios estaría dada en este contexto por la constante amenaza de ser expulsados de la red de trabajo, en tanto se encuentran en la periferia, y por lo tanto están sujetos a la aceptación de cualquier condición laboral, sometidos a trabajos temporales, bajos sueldos, multiplicidad de trabajos para llegar a un sueldo que les permita subsistir, ejerciendo de manera discontinua múltiples oficios, considerados de baja cualificación. Finalmente, se encuentra un tercer grupo, que son los excluidos.

Es decir, por un lado se encuentra una mano de obra estable, cualificada y de un nivel salarial relativamente elevado y, por otro, una mano de obra inestable, poco cualificada, infra pagada, junto con una concentración de desventajas en los grupos desprotegidos que han acelerado los procesos de exclusión.

Así la flexibilidad, en su expresión de trabajo en régimen de subcontratación, es objeto de una polémica que contiene fuertes componentes ideológicos. Por una parte, despierta simpatías en tanto da cuenta de la modernidad económica, en la que cada quién se especializa en la áreas en las que agrega valor, se posibilita un abastecimiento mutuo y se incentiva el emprendimiento y creatividad, respondiendo de manera altamente flexible a las necesidades del mercado. Y por otro lado, genera un considerable rechazo, en tanto se vincula con la precarización del empleo, inestabilidad e incertidumbre laboral y hasta con estrategias de encubrimiento de las

reales relaciones laborales.

El panorama en Chile

Según Echeverría (2010), en los países desarrollados, los procesos de flexibilización laboral han respondido de manera más directa a fenómenos tecnológicos y a la organización del trabajo que complementan, siendo más coherente la relación entre las transformaciones en la producción (de estandarizada a variable) y los cambios en el empleo (de estable a adaptable a esas transformaciones, de internos a externos). En cambio en los países en desarrollo, los conceptos de externalización y flexibilidad se aplican con soltura resultando en cambios en las relaciones laborales aun cuando el sustrato y los contenidos de dicha relación no se hayan transformado. Dicho fenómeno, según la autora, respondería a las necesidades de adaptación empresarial, pero también a una estrategia para disimular o evadir algún problema laboral o tributario, entre otros. Es decir, en muchos casos, la externalización se habría adoptado bajo el discurso de la modernidad para otros fines.

Chile fue uno de los pioneros en adoptar las posibilidades que otorga el modelo de flexibilidad, anticipando en América Latina la descentralización productiva y acelerando la inserción de Chile en la economía global (Díaz y Martínez, 1990, en Echeverría, 2010). Este fenómeno, en sus orígenes, tiende a producirse en las empresas de gran tamaño, las que mantienen la tendencia de subcontratar alrededor del doble que las micro empresas (Echeverría, M 2010). Sin embargo, las proporciones en el uso de estas prácticas de flexibilidad no están directamente relacionadas con el tamaño de las empresas sino que más bien con la rama de actividad de esta. En particular, si bien la subcontratación es una práctica extendida y asentada en nuestro país, se utiliza con especial intensidad en el sector industrial, la construcción, pesca, minería y sector energético (suministro de agua, electricidad y gas), incluso en relación con la externalización de las actividades propias del giro principal. (ENCLA, 2008, p.71).

En Chile, la Ley 20.123 da cuenta de una alta flexibilidad en el ingreso al mercado laboral, reconociendo las posibilidades de subcontratación y suministro laboral, todo ello en un contexto en el que existe un alto porcentaje de trabajos informales, que según la encuesta CASEN del 2013, llega a un 23% (Soto, 2008, p.42). Es decir, nuestro entorno cuenta con posibilidades dadas por la flexibilidad formal y la flexibilidad de facto.

En cuanto a la estabilidad de las relaciones o vínculos entre las empresas, la tendencia en Chile da cuenta de una fragilidad de las mismas, lo que imposibilita la creación de eslabonamientos virtuosos en los que todas las unidades de la relación se fortalezcan y potencien y, por otro lado se sugiere una posible alta rotación de trabajadores, dando

cuenta de la flexibilidad de desvinculación, lo que genera solo en uno de cada diez despidos el derecho legal a recibir indemnización por término de contrato laboral. (Op.Cit)

Si bien se observa un tipo de externalización productiva genuina, que ha generado el surgimiento de nuevas empresas cada vez de mayor calidad, también ha emergido de manera anómala, y no necesariamente vinculada al cambio en la estructura y desarrollo productivo, una forma de externalización que oculta las relaciones laborales y transfiere las responsabilidades. La ley 20.123 (modificada el 2007), ordena ambas situaciones, reconociendo que el déficit en la regulación de las estrategias de flexibilización, conlleva tensiones derivadas de la transferencia de responsabilidades que se evidencian en equívocos en el área de la administración del trabajo, desorden en el terreno operativo, órdenes confusas en forma habitual, y hasta contradictorias, lo cual acrecienta los riesgos frente a la seguridad laboral.

En esta misma línea, el Informe sobre las Condiciones Laborales en los Trabajadores Dependientes de la Empresa Privada de la Dirección del Trabajo (Carrasco y Vega, 2012) plantea que en nuestro país se presentan realidades y condiciones laborales dispares, asociadas a la edad y sexo de los trabajadores/as y al tamaño de las empresas, que dan cuenta de la heterogeneidad del entorno laboral y la coexistencia de las bondades derivadas de la flexibilidad y, a la vez, su vínculo con la precarización del empleo. Estas diferencias se manifiestan en escasas posibilidades de participación en la toma de decisiones de la empresa; en la exposición a determinados riesgos; en los problemas asociados a la cobertura social; el bajo nivel de autonomía y la inseguridad e inestabilidad, entre otros. Se configura así un ambiente en el que las grandes empresas concentran a los trabajadores más cualificados, y con más años de educación formal, en que se les ofrecen condiciones laborales seguras, con posibilidades de desarrollo, resultando en mayor satisfacción y compromiso, pese a una baja participación en la toma de decisiones, y autonomía solo en los núcleos cercanos a la administración. Por otro lado, un entorno formado por micro, pequeña y mediana empresas, que concentra a los trabajadores con menos años de formación, bajo nivel de autonomía y precarias condiciones laborales, baja seguridad y menor satisfacción laboral.

En términos concretos, los resultados dan cuenta de la dualidad en relación con las facultades para organizar el trabajo y el ejercicio del poder y autoridad; en tanto los empresarios delegan dicha autoridad en sus jefaturas o personal de confianza, en cambio los trabajadores declaran bajos niveles de autonomía, particularmente en las posibilidades de participar en las decisiones de la empresa y aun más en la organización del trabajo, contando con una escasa información sobre su funcionamiento.

En cuanto a los riesgos se observa que pese a las reformas legales, avances en tecnología

y en la forma de producir, los riesgos tradicionales subsisten y por otra parte, se han visibilizado nuevos riesgos- como los psicosociales-, que tienen una estrecha relación con la organización laboral, autonomía, control, satisfacción y motivación en el trabajo.

En cuanto a los riesgos de carácter psicosocial, en relación a la protección social, la mayoría de los trabajadores están afiliados a sistemas de pensiones y de salud, siendo más altos los porcentajes en las grandes empresas y menores en la micro empresa. La protección frente a la cesantía muestra cifras inferiores, donde solo la mitad de estos trabajadores cuentan con este seguro. Por otro lado, casi un tercio de los trabajadores entrevistados no puede decidir cuándo descansar o hacer una pausa en su trabajo, incidir en la cantidad de trabajo que debe hacer en su jornada, como tampoco cambiar el orden de sus tareas, y se observa una práctica extendida de trabajar más horas de trabajo que las estipuladas, sobre todo en la pequeña y gran empresa. Estos aspectos revelan una baja autonomía y control de las labores por parte del trabajador.²⁰

El reconocimiento de esta heterogeneidad, y de la realidad de las prácticas y efectos de las estrategias de flexibilidad, da cuenta del contexto del surgimiento de la reflexión en torno al concepto de trabajo decente²¹, que acepta la legitimidad de las prácticas de flexibilización como respuesta adaptativa a las condiciones de competencia, distinguiéndola de la competencia desleal dada por las prácticas orientadas a la disminución de costos y precarización del trabajo. De este modo, el concepto de trabajo decente plantea la posibilidad y el desafío ético de promover en este contexto la existencia de suficientes empleos para hombres y mujeres, de empleos productivos (posibilidad de trabajar), con seguridad de un ingreso digno, seguridad de las condiciones y del lugar del trabajo, promoviendo además la participación, consideración de los derechos fundamentales del trabajo, desarrollo personal, integración y diálogo social.

Heterogeneidad resultante: diversidad de escenarios, diversidad de requerimientos

Como se ha revisado, los cambios en el mundo del trabajo, a luz del eje estructurante de la flexibilidad y sus prácticas de externalización, dan cuenta de un contexto heterogéneo en el que conviven en un mismo espacio, aun dentro de un mismo organismo, diversos modos de organización, producción y gestión, que dan origen a una diversidad de subjetividades posibles. Por ello, cualquier aproximación comprensiva al contexto supone reconocer dicha complejidad, sus aspectos positivos y aquellos aspectos que dan cuenta de la precarización del trabajo.

²⁰ Sobre las Condiciones Laborales en los Trabajadores Dependientes de la Empresa Privada 2012 (Dirección del Trabajo),

²¹ La noción de «trabajo decente», fue dada a conocer por vez primera con estas palabras en la Memoria del Director General a la 87.ª reunión de la Conferencia Internacional del Trabajo, celebrada en 1999.

En este sentido, Soto²² (2015) propone la noción de escenarios del trabajo que dan cuenta de diversas configuraciones laborales que pueden presentarse dentro de un espacio socio productivo, donde confluyen una forma particular de vínculo laboral ofrecido por el empleador y un tipo específico de aporte por parte de los trabajadores, en el marco de los procesos de trabajo establecidos y del funcionamiento del mercado laboral en un contexto económico estructural determinado. Estas configuraciones son el resultado de la interacción de al menos tres ejes estructurantes: la organización del trabajo, el empleo y la gestión de personas. En cada uno de ellos se desarrollan discursos, tecnologías y prácticas relativamente independientes.

De este modo, el autor plantea que en el eje de organización del trabajo conviven formas de organización basadas en la segmentación y formas basadas en la integración de tareas en torno a redes dinámicas, lo que se traduce en demandas diferentes de adaptación del trabajador, que van desde la repetición de procedimientos y baja capacidad de decisión y autonomía y aprendizaje colectivo. De hecho, plantea que en Latinoamérica, coexisten empresas productivas modernas, y empresas, especialmente subcontratistas, donde el trabajo se caracteriza por la retaylorización vinculada a la automatización (Soto, 2015).

En cuanto al eje de estructuración del trabajo, entendida como el tipo de relación laboral que se establece con los trabajadores en el marco de una determinada estrategia organizacional, se observaría una fuerte segmentación. Así, dentro de los mismos sectores, tienden a convivir mundos de alta productividad que ofrecen buenas condiciones laborales, y otros de mediana y baja productividad, caracterizados por pequeñas y medianas empresas que ofrecen condiciones de trabajo comparativamente muy inferiores.

Por último, en cuanto al tercer eje, la gestión de personas en las organizaciones, Soto plantea que, para una amplia proporción de sujetos, solo se observa la gestión de contratos y remuneraciones y que -en algunas empresas- se observan estrategias de gestión tendientes a promover la identificación con la empresa y los buenos desempeños y desarrollo.

El revisar las características del mundo del trabajo, surge a partir del reconocimiento de la vinculación de la FTP con él, y de su rol de bisagra entre éste, los estudiantes y los ámbitos de formación. En este sentido, su cercanía con el mundo del trabajo, anclada en la necesidad de entregar una oferta pertinente, puede dar cuenta de la tendencia a compartir rasgos del entorno en el diseño de sus procesos de formación. Por ello, reconocer la heterogeneidad resultante de las prácticas de flexibilidad y sus efectos,

²² Revista de Estudios Sociales No. 51 • rev.estud.soc. • Pp. 300. ISSN 0123-885X • Bogotá, enero - marzo de 2015 • Pp. 198-212.

tanto virtuosos como no deseados, es clave a la hora de aproximarse a dar cuenta de las necesidades del entorno laboral y productivo, e implica contar con una mirada comprensiva y crítica respecto a qué tipos de prácticas se está ayudando a consolidar y cuáles se pueden modificar. Lo anterior interpela a la FTP, en tanto se encuentra en una posición en la que articula las necesidades del entorno económico-productivo, con las necesidades de sus estudiantes y trabajadores, desde un compromiso ético con la promoción del trabajo de calidad y del desarrollo de las capacidades de sus estudiantes para moverse en un entorno de estas características, y, al mismo tiempo, aportar al desarrollo de las capacidades que permitan al país alcanzar sus metas de desarrollo.

V. Diálogos sobre la identidad y el valor de la FTP en el contexto actual

Hasta acá se ha revisado el contexto de surgimiento de la formación técnico profesional haciendo hincapié en la particularidad de su configuración, toda vez que se vincula al mundo del trabajo y de la producción, relación que marca un sello en tanto -dicha relación- permite plantear que ambos ámbitos comparten atributos y tensiones. Por ello, luego se realizó una breve revisión de los rasgos que definen el contexto laboral actual, marcado por la flexibilidad y la heterogeneidad resultante de la implementación de los dispositivos de flexibilidad en los modos de producción, modos de gestión y vínculos entre empresas y trabajadores, que impelen a la formación técnico profesional a adoptar modos de respuestas flexibles y contar con una mirada amplia y crítica respecto de los requerimientos del entorno laboral, con una perspectiva ética en torno del concepto de trabajo decente.

La observación realizada hasta acá, da cuenta entonces de tensiones y oportunidades, derivadas del origen de la formación técnica profesional y su vínculo con el ámbito del trabajo y sector productivo. A continuación se presenta el resultado de los diálogos sostenidos con actores vinculados a la FTP con el propósito de dar cuenta de la vivencia de dichas tensiones y oportunidades, dibujando el marco sobre el cual realizar una propuesta actual respecto del valor e identidad de la FTP.

Para ello se realizaron cinco jornadas de conversación²³ que tuvieron lugar entre los meses de abril y mayo de 2014. Se realizó una invitación abierta a pensar y conversar sobre:

- i) Las principales transformaciones de la sociedad chilena durante los últimos 30 años y su efecto en la FTP;
- ii) La contribución de la FTP a la movilidad social;
- iii) El vínculo de la FTP y el mundo del trabajo, y su ajuste a las demandas actuales del mercado laboral
- iv) Fortalezas, amenazas y debilidades de la FTP y cómo se articulan los distintos niveles de educación.

Al mismo tiempo, durante abril y agosto de 2014 se realizó un total de 12 entrevistas en profundidad a expertos, académicos y representantes de diversos organismos sectoriales (Vinos de Chile, Consejo de Competencias Mineras); organizaciones (CUT); instituciones (Chile Valora, BID); asociaciones de instituciones de educación superior (Vertebral, CUECH); fundaciones (CINDA), orientadas a identificar los elementos que dan cuenta de la identidad y del valor de la FTP en Chile.

²³ En estas jornadas participó un grupo de aproximadamente de 100 personas.

Orientación al sector productivo y el mundo del trabajo

Para la mayoría de los actores de la FTP una de las principales características de este tipo de formación es su relación con las necesidades del mundo productivo y con los distintos sectores de la economía. Esta perspectiva da cuenta del avance en la consolidación de una identidad propia, la que no solo ha demandado la creación de criterios particulares al Sistema de Aseguramiento de la Calidad, sino que coincide en ver en la pertinencia de la formación uno de los aspectos claves para evaluar el desempeño de la FTP.

Es desde esa definición que los actores coinciden en que aún es necesario avanzar en la relación con el entorno laboral y productivo. El problema de la pertinencia de la oferta educativa, lejos de ser un problema exclusivo de Chile, ha caracterizado las inquietudes de la década en varios países de América Latina como Argentina y Uruguay, y también preocupó a Estados Unidos, especialmente en la década de los 80. La constatación es que ante necesidades cambiantes del mercado laboral, el sistema de educación de los países no siempre se ajusta a las necesidades que tienen los sectores de empleo, lo que puede tener una incidencia negativa en la calidad de los trabajos a los que se accede con las competencias disponibles en los sistemas de formación. Esto afectaría, por lo tanto, especialmente a los jóvenes.

Esta reflexión da cuenta de la posición de la FTP que vincula el ámbito educacional con el ámbito productivo-laboral y es central en los debates alrededor de las estrategias de desarrollo económico nacional, como un aspecto que puede apalancar dicho proceso en el corto y mediano plazo.

Pertinencia: consolidación de mecanismos de coordinación intersectorial.

El interés en la pertinencia se relaciona con los mecanismos a través de los cuáles se identifican las necesidades del mundo del trabajo y cómo se establece una comunicación con los sectores productivos. En esta línea, la OCDE plantea la necesidad de establecer una alianza permanente entre sistemas de educación y sectores productivos, en la medida que se considera que es esto lo que permitirá, por un lado, una mejor inserción de los jóvenes al trabajo y, por otro, disminuir la brecha entre sistemas de formación y necesidades de la industria.

Actualmente muchas de las instituciones de FTP forman sus propios grupos de consejos de empresarios de sectores productivos, quienes entregan lineamientos para la construcción de perfiles de egreso. Sin embargo, cada institución logra un producto distinto, que no dialoga ni se articula con los productos del resto. Esto significa que

no existe una voz única del sector productivo y, por lo tanto, que no existe una información sólida y veraz que garantice que las decisiones se toman sobre fuentes de información confiables, ni tampoco un sistema que posibilite la coordinación. En este sentido, se observa la necesidad de fortalecer una institucionalidad que dé cuenta de la coordinación entre ambos sectores.

“El estado es el que tiene que crear el rayado de cancha. Se necesitan incentivos a los estudiantes, o incentivos al mundo productivo, etc. Regulación de los incentivos de mercado laboral.”

(Representante universidad)

No obstante, pese a las falencias del sistema, se reconocen algunas iniciativas que parecen encaminarse hacia la coordinación intersectorial. Uno de los casos paradigmáticos de estas necesidades son las iniciativas de Chile Valora, en donde se reúnen organismos sectoriales, con la presencia tripartita del Estado, empresarios y trabajadores, logrando levantar perfiles de desempeño laboral. Las iniciativas de Chile Valora siguen los estándares de OIT, en los que se recomienda la metodología de diálogo social, que además de permitir lograr acuerdos, es un enfoque que asegura la pertinencia, donde cada actor colabora con sus conocimientos y su experiencia.

Otra iniciativa es la del Consejo de Competencias Mineras, que con el apoyo de Fundación Chile realizaron un levantamiento de perfiles laborales. Además, entregaron una proyección del futuro del sector a instituciones de formación técnica. En esta misma línea, destaca el trabajo de coordinación entre instituciones de educación y la industria del vino, donde Vinos de Chile asume un papel articulador y proactivo al mismo tiempo. Estos ejemplos son iniciativas que apuntan a fortalecer el principal requisito de la formación técnica, que es la pertinencia y su capacidad de responder a las necesidades del mercado laboral.

Heterogeneidad del sistema: diversidad de escenarios, intereses y visiones

Uno de los principales elementos que resaltan en el sector es la gran diversidad de escenarios, intereses y visiones que confluyen a nivel de las instituciones que imparten la formación técnica profesional. Confluyen en el sector, por un lado, instituciones consolidadas, que han logrado adaptar sus prácticas a las requeridas por el Sistema de Aseguramiento de la Calidad, alcanzando un alto grado de profesionalización y sistematización de procedimientos orientados a asegurar la calidad de la formación y otro grupo de instituciones que presentan diversos niveles de consolidación y estándares de calidad.

En general, el sector consolidado comparte un diagnóstico crítico y optimista al mismo tiempo. Es crítico porque coincide en un elemento en que todos están de acuerdo: que las políticas públicas no han estado focalizadas en las necesidades del sector y de sus estudiantes. Pero, a la vez, es optimista pues comparte la percepción de que no se requieren cambios “refundacionales” sino más bien unos que busquen corregir debilidades que las instituciones tendrían mayoritariamente identificadas, dado que éstas han logrado generar una institucionalidad pese a la falta de políticas públicas:

“Hay que reconocer el camino ya hecho, por sobre el ánimo fundacional que prima en la conversación. Las instituciones han trabajado en ausencia de política de becas, etc. Hay que mirar lo que se ha hecho y cómo este subsistema ha podido aportar a la sociedad chilena. Todos los alumnos saltan a lo menos un quintil”.

(Representante IP)

Este conjunto de instituciones ha desarrollado reflexiones en torno a qué significa enseñar por competencias, cuál es la especificidad de este tipo de formación, han problematizado el rol del docente y su vínculo con la institución, etc. Finalmente, algunas de estas instituciones han logrado indicadores potentes de desempeño, y están desarrollando metodologías y procedimientos para asegurar la calidad en el proceso formativo.

Por otro lado, existen instituciones y expertos en políticas públicas que tienen una visión y una experiencia más crítica de la realidad del sector. Para algunos, la FTP ha quedado relegada a una posición secundaria, vinculada en el imaginario social a lo masivo y de baja calidad. En este sentido, se observa heterogeneidad y diversidad desde el punto de vista geográfico, regional, de capital humano, calidad, etc. de las distintas instituciones de educación, tanto de nivel medio como superior, que hoy son las encargadas de impartir FTP. De hecho en los workshops como en entrevistas, se abre la reflexión respecto a las estrategias y mecanismos necesarios de implementar para instaurar un concepto homogéneo de calidad y de gestión, considerando la brecha del sector y la asimetría de la oferta, la que hasta ahora se ha regulado solo a través del mercado.

“El que seamos instituciones diversas es un hecho. Hay diferencias sustanciales entre unos y otros y eso nos afecta.”

(Representante IP)

Esta heterogeneidad, se refleja en la variabilidad de los perfiles de egreso, lo que da cuenta de la dificultad de comunicación de las particularidades del sector con su entorno. De acuerdo a Sepúlveda, (2008), la principal característica de este

modelo formativo es que su currículum se estructura en torno a objetivos asociados a un perfil de egreso para cada especialidad. Cada uno de estos perfiles describe las competencias requeridas para que los egresados respondan a las exigencias del mundo productivo. Si bien se han hecho ajustes²⁴ sobre la base de algunos consensos que venían reiterándose de parte de organismos internacionales (específicamente, que existía una brecha entre los sistemas de formación tradicional, sobre todo la formación técnica y las necesidades del empleo), en el sector aún se considera que queda mucho por avanzar en esta materia.

Heterogeneidad en la instalación y uso del modelo de formación por competencias

En sintonía con el punto anterior, se observa disparidad en el nivel de comprensión, acuerdo e instalación del modelo de formación por competencias. Si bien este es un modelo opcional, desde hace cerca de una década el concepto de competencias ha sido incorporado por algunas instituciones educativas en el diseño curricular, en el trabajo de organismos internacionales del ámbito y es parte del paradigma de la gran mayoría de expertos de educación, su implementación e incluso apropiación aún dista de ser homogénea. De hecho, durante los talleres realizados se expresó un distinto nivel de aceptación y comprensión del paradigma de las competencias, en relación, por ejemplo, a las competencias genéricas, transversales v/s competencias técnicas.

“...depende del área, en temas de minería o prevención de riesgos, necesitas que tengan los conocimientos expertos, no importan tanto las habilidades blandas. Los sectores son distintos y tienen distintas demandas”.

“...es importante distinguir, entre niveles y sectores. En Chile hemos estado en una posición muy genérica y en los últimos años han salido estudios más específicos. Hay que incorporar esa discusión más fina, y salirnos así del blanco y negro. Es importante que nosotros seamos capaces de poner las distinciones”.

“Es importante definir lo que los empleadores quieren, creo que no es un único elemento, depende del área laboral de cada empresa. En el área salud lo técnico se da por defecto, y se requieren las habilidades blandas. Yo creo que lo relevante es que las instituciones se pregunten si realmente estamos captando las distinciones que hacen las empresas. A lo mejor no somos nosotros, las instituciones, las que deben definir eso.”

(Representante CFT)

²⁴ En el ámbito de la enseñanza media técnico profesional se han realizado dos modificaciones curriculares desde la llegada de la democracia. La primera en el año 1996 en la que se redujo de 400 especialidades de egreso a 46, estructuradas en 14 sectores productivos. En el año 2006 se inició un proceso de ajuste curricular en que se redujeron las especialidades a 34 con 17 menciones.

Si bien se detectó que la discusión respecto de la importancia que tienen las competencias técnicas y genéricas para los distintos sectores, tiende a primar la incertidumbre frente a la falta de evidencia empírica. Esto muestra la necesidad de desarrollar estudios respecto al tema, así como sobre el impacto que el desarrollo de éstas tiene en las remuneraciones, posibilidades de desarrollo y otras acciones de gestión de personas.

Otro elemento interesante a considerar es que se evalúa que la aplicación irreflexiva de algunos conceptos puede dar pie a que el paradigma de las competencias tenga efectos no deseados, específicamente en el caso de la comprensión y aplicación de competencias que se asocian a valores, que pueden derivar en prácticas de discriminación o vulnerar derechos fundamentales. Específicamente, existe preocupación en relación a la reproducción de la estructura social y segmentación, en tanto la noción de competencia transversal se asocia a valores que están determinados por factores sociales, en desmedro de quienes no los poseen. Como señala un participante:

“En relación con la disposición del mercado de retribuir, me da la impresión que éste ha valorado otro tipo de competencias que tienden a perpetuar la desigualdad. Creo que el mercado debiera pagar por la competencia técnica, y nosotros formarlas. Pero si definimos que el mercado paga la competencia genérica, tenemos un problema, que perpetúa un sistema de desigualdad, y que están más dadas por la cuna”.

(Representante CFT)

Masificación de la educación

Durante las conversaciones sostenida con los grupos de trabajo se reflexionó sobre cuáles han sido aquellos factores (ya sea externos o internos) que más han impactado en las instituciones durante los últimos treinta años. Es interesante observar que la respuesta, de la mayoría de los actores, coincide en identificar la masificación o universalización de la educación, que desde el punto de vista de las instituciones, se ha traducido en el aumento de la matrícula.

En efecto, según los datos del Mineduc del 2012, en 2010 ocurre por primera vez que los matriculados en primer año en la educación técnico profesional superaron a los que se matricularon en universidades (Mineduc, 2012). En 2013 ocurrió el mismo fenómeno; 186.992 estudiantes se matricularon en primer año en el sistema de formación técnica comprendido por IP y CFT, mientras que en el caso de las universidades hubo un total de 153.647 matriculados en primer año. La diferencia positiva de la FTP aumenta si se suma al total el número de alumnos que estando en una universidad, está matriculado

en carreras de formación técnica superior²⁵. Dicha tendencia, podría estar dando cuenta de la complejidad del sistema en el que coexisten una formación de carácter elitista y otra, de carácter masivo²⁶.

Diversidad del perfil de los estudiantes

El crecimiento en la demanda implica el aumento de la variabilidad de los estudiantes que las instituciones acogen. La diversificación del perfil de ingreso de los alumnos genera nuevos desafíos y exigencias a las instituciones y, por sobre todo, al enfoque de la política pública sobre FTP. Representantes de diversas instituciones explican cómo, en la medida en que los índices de matrículas han aumentado, han ingresado al sistema estudiantes provenientes de nuevos sectores, anteriormente sin acceso. Lo interesante, es que no se trata solamente del acceso de nuevos quintiles, sino que de la creciente complejidad y diversidad social que se dibuja a partir del ingreso de diversos grupos o perfiles de estudiantes. Por ejemplo, mujeres jefas de hogar que buscan flexibilidad para emprender; personas que trabajan y requieren horarios libres; personas que tienen distintas capacidades lectoras, etc.

El crecimiento del sector hace que los actores, en general, coincidan en que durante los últimos años se ha visibilizado al sujeto social tras los estudiantes de este tipo de educación y que, a su vez, este sujeto se haya diversificado. Esta mayor diversidad plantea un desafío a las instituciones y las políticas del sector, similar al que décadas atrás fue discutido en Estados Unidos: el de la inclusión de sectores que por primera vez tienen acceso a vías formales de educación. Esto significa que las instituciones son desafiadas a complejizar su gestión, a ajustar y enriquecer su comprensión respecto del estudiante y dotarla así de contenido.

Desplazamiento del foco de la formación: desde las necesidades de la empresa hacia las empleabilidad de los sujetos.

Uno de los desplazamientos interesantes que se pudo observar en el discurso de los actores asociados a la FTP es la centralidad que ocupa hoy la idea del estudiante como foco del proceso. De hecho, hasta unos años atrás el discurso tendía a dar respuesta al “para qué” formar desde las necesidades de la empresa o características de la industria en particular, hoy, aparece también, la idea de la centralidad de un sujeto empoderado y empleable. En este sentido, se plantea que el foco actual de la

²⁵ Entre las causas probables para este aumento en la matrícula de FTP, estarían las políticas públicas asociadas a financiamiento del sector, tales como la Beca Milenio y el Crédito con Aval del Estado (Sevilla 2012). Esta tendencia probablemente se agudice al entrar en juego la gratuidad de la formación.

²⁶ Se agradece el comentario de María Irigoyen respecto a que en Chile más bien sería prudente hablar de la coexistencia de sistemas de educación elitistas y masivos, más que el reemplazo de uno por otro.

formación debe estar no solo en las necesidades de las empresas o industria, sino que también en los sujetos, su capacidad de adaptarse a escenarios cambiantes, y en la formación para sectores de empleo, más que en los puestos de trabajo.

“Bajo el concepto de formación continua para el trabajo el trabajador se preocupa más que de la productividad, de la empleabilidad, porque es esto le va a dar *autonomía*.”

(Dirigente sindical)

[Actualmente] no se habla más de acumulación de capital humano, sino más bien de actualización de habilidades para el trabajo.

(Representante organismo internacional)

Los cambios en las expectativas de los estudiantes reconceptualiza el significado de la EMTP.

La diversidad del perfil de estudiantes que recibe la FTP da cuenta también de la diversidad de las expectativas que estos poseen, lo que incide en la forma en que estos construyen y proyectan sus trayectorias formativas y de empleo. Una representante de un establecimiento de educación media técnica (EMTP) plantea:

“...han cambiado los requerimientos de los propios alumnos; [en nuestro establecimiento] el 2003 el 19% de los jóvenes seguían estudiando [al egresar de la EM], hoy es el 63%. Pero este cambio no es tan claro a nivel del currículo”.

(Representante de establecimiento de EMTP)

La reflexión sostenida en los talleres es consistente con la tendencia observada en las últimas décadas, que se ha caracterizado por proyectar la vida educacional más allá de la formación secundaria, no solo en Chile sino también en otros países, como en Corea, donde la formación secundaria tiende a no ser más concebida como una educación terminal, sino como una etapa intermedia.

De acuerdo a los datos del Mineduc (2012)²⁷, los egresados de la EMTP buscan una formación que les permita insertarse en el mercado laboral- pero también esperan continuar en el sistema educacional, vía estudios superiores.

²⁷ Existe un consenso en que el crecimiento observado de la matrícula del sector durante la década de los 90 a la fecha es producto por un lado de la universalización de la educación media, y por otro, refleja los procesos de incorporación y de retención en la enseñanza media de estudiantes que provienen de los quintiles más vulnerables de la sociedad chilena. Este ha sido uno de los objetivos de las reformas educacionales post 90. Estos elementos posicionan a la EMTP como uno de los espacios “que ha canalizado durante este periodo la demanda por mayor educación de las nuevas generaciones de jóvenes de las familias de más bajos ingresos” (Sepúlveda 2008).

Este cambio de expectativa tiene un correlato en las señales del mercado laboral y la rentabilidad que obtienen las distintas carreras/perfiles laborales como retribución salarial una vez insertos en el mundo del trabajo. De manera similar al estudio Desconectados del BID, Alejandra Mizala plantea que, de acuerdo a la encuesta CASEN, “el ingreso de la ocupación principal de quienes tienen educación superior, en comparación con aquellos que solo tienen educación media completa, aumentó entre los años 1990 y 2000, llegando a ser tres veces superior el ingreso de los graduados de educación superior. Luego, en los años 2006, 2009 y 2011, el ingreso de los individuos con educación superior completa fue alrededor de 2,8 veces superior al de aquellos que tienen educación media completa” (Mizala, 2013). Si se relacionan los hallazgos de este estudio con el estudio del BID, se observa que la educación media completa ha bajado su rentabilidad debido al aumento del número de jóvenes que hoy sí egresan, o al menos acceden a la educación superior, por un lado, y, por otro, también puede considerarse que esta variación en la rentabilidad de la EM -como estadio terminal- está asociada a un desajuste entre el perfil de egreso que ofrece y las competencias que se requieren en el mercado laboral.

La FTP requiere de indicadores propios que den cuenta del perfil de sus estudiantes.

Como se ha visto, el incremento en la matrícula provocó una diversificación del perfil y de los requerimientos de los estudiantes. Así, la masificación de la educación ha dejado de manifiesto problemas vinculados a los indicadores y medición de los resultados del proceso formativo. Uno de los ejemplos es la necesidad de redefinir los indicadores de deserción: el estudiante de la FTP, por ejemplo, puede retirarse temporalmente del sistema e irse al mundo del trabajo, para después volver a retomar sus estudios posteriormente, en especial si se considera que parte de los estudiantes de la FTP son trabajadores activos, cuyas trayectorias y vínculos con el mundo del trabajo también es diverso, lo que queda reflejado en la siguiente cita:

“¿Quiénes estudian podología por ejemplo? Mujeres amas de casa que buscan auto empleo, de comunas periféricas. La oferta no puede ser lineal.”

En este sentido, la gestión de información pasa a ser un tema crítico para la capacidad de inteligencia y planificación que tienen las instituciones de formación técnica, y, en última instancia, para el aseguramiento de la calidad entendida como la consecución del logro de los perfiles de egreso y objetivos institucionales.

En particular, las instituciones de formación técnica profesional se enfrentan al desafío de contar con un buen sistema de caracterización del perfil de ingreso de sus estudiantes. Definiendo “clusters” que guíen las decisiones tendientes a apoyar el

proceso de formación desde una perspectiva tanto psicosocial como pedagógica.

Sin embargo, hoy es necesario generar indicadores específicos y sólidos que den cuenta del desempeño institucional en sus distintos niveles: si bien existen datos de crecimiento y distribución, no hay suficientes datos de egreso, ni tampoco de efectividad, ni tampoco de medición de la calidad de los docentes.

Por otro lado, se plantea que las herramientas de políticas públicas existentes no siempre responden de manera adecuada a los fenómenos socio-educacionales y características distintivas de la FTP. El ejemplo que se reiteró en los workshops fue la PSU, instrumento de selección para el ingreso a la educación superior. Tal como lo identificó el Informe Pearson desarrollado en 2012 y 2013, se considera que este mecanismo está diseñado más bien para la evaluación del cumplimiento de los objetivos de educación de la formación científico humanista en desmedro de los estudiantes de formación técnica, quienes dedican parte de su formación al estudio de su especialidad. De esta manera, la prueba invisibiliza la formación de un sector de los estudiantes, para el cual no existen herramientas de evaluación del proceso de formación.

Modelos de enseñanza-aprendizaje coherentes con la diversidad del perfil de los estudiantes

En este mismo sentido, dado que el sistema convoca a una variedad de estudiantes, se encuentra ante el desafío de generar mecanismos que aseguren el aprendizaje de cada uno de ellos, como se refleja en la siguiente cita.

“Hay que ser capaces de ofrecer programas que les sirvan a las personas. ¿Cómo enseño a mis alumnos reales?”

Esto cobra mayor relevancia si se considera, por ejemplo, que en Chile, más del 50% de quienes se matriculan en la educación superior no concluyen el programa en el que se matricularon inicialmente.

En este sentido, el perfil de ingreso de los estudiantes que forman parte de la FTP chilena suele estar caracterizado como “vulnerable” o “de bajo capital cultural”, sin embargo, esta es una parte de la caracterización, toda vez que la diversidad de los perfiles de sus estudiantes también está dada por el ciclo vital y las trayectorias laborales de los trabajadores que también componen el sistema, entre otros.

El vínculo que se establece en relación a la FTP y los sectores de menor capital cultural es un aspecto a profundizar y problematizar si es efectivamente parte de la identidad de la FTP, si es “por efecto o por defecto”, o más bien, es parte del sistema educacional

actual, que se manifiesta en toda la formación terciaria, pero que dada la masificación de la FTP se evidencia con mayor claridad.

Si bien la anterior es una pregunta relevante, en la práctica es solo formal. La educación se produce en una relación con un otro y está situada en un contexto, y consiste en la transformación o aumento de conocimientos, habilidades y destrezas de los estudiantes. Lo que se traduce, en la práctica, en que las instituciones FTP, al igual que el resto de las instituciones de formación superior, deben asumir una serie de factores que son parte de la condición de entrada y que deben ser gestionados de modo de alcanzar los perfiles de egreso propuestos. En este contexto, los actores consideraron que uno de los aspectos que más determinan y definen a la FTP es que también cumplen funciones remediales que compensan falencias en el dominio de habilidades básicas, necesarias para la formación en un nivel superior de los estudiantes.

Particularidad del perfil del docente de la FTP

La reflexión en torno a los docentes del sistema, abre nuevamente la reflexión respecto a la particularidad del sistema y lo adecuado de utilizar los mismos criterios e indicadores que se utilizan en la Educación Científico Humanista y en la formación universitaria.

De acuerdo a cifras del Mineduc (Sevilla 2012) cerca de 16.600 docentes imparten clases en los liceos con EMTP. A diferencia de la EMCH, solo la mitad de ellos tienen título de profesor (52%), mientras que el 44%, posee un título profesional o técnico de nivel superior en un ámbito de formación distinto a la pedagogía. Este escenario dista de la situación de la EMCH, donde la proporción de docentes con título de profesor es superior al 90% (Sevilla 2012). Por su parte, de acuerdo a datos del SIES del 2009, en los CFT e IP trabajan 20.500 docentes, de los cuales el 80% posee un título profesional o grado de licenciado.

Ante este escenario, surge la pregunta por cuáles debieran ser los criterios para la formación docente del sector pues, si se considera a la FTP como formación vinculada al mundo del trabajo, uno de los criterios fundamentales para asegurar una formación pertinente y actualizada es el contar con profesionales y técnicos vinculados a las industrias. Es decir, se abre la necesidad de que los establecimientos e instituciones cuenten con capacidades técnicas y capacidades pedagógicas que permitan sostener la vinculación con la industria.

Política de articulación que facilite las trayectorias formativas, coherente con las trayectorias laborales

Parte de los efectos de la desregulación del sector, junto con la baja comprensión

de sus particularidades, ha derivado en un sistema desarticulado, especialmente considerando la relación de las ESTP y la formación secundaria, por un lado, y, por otro, ha visualizado como única trayectoria la articulación entre formación técnica y formación universitaria. Es aquí donde conceptos como “diseño”, reconocimiento de aprendizajes previos (RAP), “certificación de competencias”, “marco de cualificaciones” y “articulación” han pasado a estar en el frente de las inquietudes de los actores de la FTP en Chile durante la última década.

Esta es una mala política pública, que ha generado una dinámica aspiracional y una tremenda frustración. El mundo técnico profesional es más completo, se ha ido profesionalizando. Se puede llegar a niveles técnicos muchos más avanzados. Este hilo conductor puede validar la educación técnico profesional. (Representante de la industria)

“Lo que sin duda queda por resolver es la articulación del tránsito de educación media a educación técnica superior. En los hechos, se ve un desprecio por la educación técnico- profesional”.

“¿Cómo hacer para no violentar las vocaciones académicas de jóvenes de quintiles I y II?, ¿Qué pasa con los desertores? Por esto la integración curricular es fundamental”.

(Especialista)

La necesidad de articulación es una de las demandas más importantes del sector, la que proviene precisamente de la orientación al estudiante y la necesidad de facilitar su tránsito por distintas experiencias de aprendizaje y desempeño laboral, que se ajusten a las características de las trayectorias laborales.

Hay que articular para que el estudiante entre y salga del sistema. Así es que como los quintiles I y II pueden estudiar. La beca Milenio ha ayudado bastante (...). Habría que tender a un sistema articulado.

(Representante Universidad)

Necesidad de fortalecer la valoración social de la FTP

Finalmente, para algunos actores que participaron de los diálogos, la formación técnica tiene un estatus secundario en relación a la formación universitaria²⁸, e incluso en el discurso social está invisibilizada en relación a esta. De acuerdo a uno de los participantes:

²⁸ Aspecto que se hace inteligible a la luz de la revisión del proceso histórico de la FTP en Chile, pues esta surge al alero del ámbito del trabajo y de manera secundaria es incorporada en la lógica del ámbito educacional.

“[El prejuicio es que] La educación técnica es para gente que no es inteligente. Es para los quintiles 1, 2 y 3 (...) La pobreza está asociada a la FTP. Esto ha caracterizado la tendencia en Chile, es un espacio para pobres. Y si yo quiero dejar de ser pobre, ¿para qué voy a dedicarme a oficios menores?”
(Representante IP)

En este mismo sentido, hay actores que dan un paso más allá en esta reflexión y sugieren que el bajo capital simbólico está asociado a condiciones objetivas, incluso materiales de la FTP, como calidad de los recintos, calidad de los docentes y de los planes de estudio, etc., que repercuten –en última instancia- en prestigio y valoración social de esta.

Por otra parte, existe preocupación respecto de en qué medida la FTP contribuye efectivamente a la movilidad social, y ofrece expectativas de vida y trabajo amplias y desafiantes que vayan más allá de las posibilidades que alcanzan a percibir sus estudiantes. Es decir el desafío está puesto en ofrecer posibilidades de desarrollo laboral que superen las expectativas de los estudiantes, toda vez que éstas últimas tienden en algunos casos a ser bajas.

(...) Las expectativas de movilidad social de los estudiantes de FTP son muy bajas, (y) el mercado ocupacional le resuelve esa expectativa. Hay un ajuste entre bajas expectativas y posibilidades laborales.
(Representante centro de investigación)

Esta situación se evidencia a través de la ausencia de instrumentos que certifiquen y validen el proceso de formación de la FTP, que generen un referente de avance. De hecho, como ya se revisó, las definiciones de éxito del proceso de formación se ven reforzadas por instrumentos que miden y cuantifican desempeños a partir de definiciones normativas que tienden a tener a “la universidad” como referente, como la PSU. Tal como se plantea en uno de los talleres, estos indicadores tendrían un efecto performativo:

“El Indicador de éxito es qué alumnos son aceptados en las universidades. Todo se enfoca en la universidad (...) el sistema que se debe seguir es el de las universidades, eso es el éxito”

“Hay una cultura de 30 años que ha enseñado que el camino es la universidad”.

En este contexto, la estrategia comunicacional respecto de la publicación de las remuneraciones de los técnicos ha tenido un impacto positivo y ha jugado un papel importante para revertir esta situación, sin embargo, es necesario avanzar en definiciones estructurales que reconceptualicen a la FTP como una alternativa de formación específica y con valor propio.

Por otro lado, la complejidad que ha alcanzado el sector, fruto de una débil regulación, en la que existe una alta diversidad de títulos, instituciones, programas, perfiles de egreso, debilita las posibilidades de posicionamiento social, e incluso a nivel de los empleadores, pues es difícil de entender para los no expertos –incluyendo los potenciales empleadores- un sistema formado por liceos técnicos, IP que imparten carreras profesionales no universitarias, presencia de técnicos universitarios, carreras técnicas dentro de universidades, etc.

Asimismo, existen un sinnúmero de programas y especialidades, que contribuyen a diferenciar a las instituciones entre sí, pero que, por otro lado, complejizan la identificación de los perfiles laborales por parte del entorno. No obstante, esta situación, que en rigor es producto de la aplicación de lógicas de mercado en la generación de oferta académica, pretende abordarse a través de la propuesta de un marco de cualificaciones para el sector.

Esta tensión no es nueva y tampoco es exclusiva del caso chileno, aún más, es parte del debate que existe en torno al sistema educacional y su impacto en la reproducción de la estructura social.

A partir de esta revisión se observan una serie de rasgos que dan cuenta de una identidad propia y del valor de la FTP, que dada su posición, se encuentran tensionadas o se viven en la práctica de manera conflictiva.

Específicamente se plantea que la FTP, en tanto que formación para el trabajo, se encuentra íntimamente ligada al ámbito laboral, a las necesidades de las industrias y, en último término, al desarrollo económico.

Esta relación da cuenta del rasgo fundamental de la FTP y del primer indicador propio de su oferta: la pertinencia. Por otro lado, dicha relación con el medio, junto con la masificación de la oferta, dibujan un segundo rasgo fundamental, que dice relación con la diversidad del perfil y expectativas de sus estudiantes, considerando tanto las dimensiones socioeconómicas, como culturales, de ciclo de vida, y su vínculo con la generación de trayectorias educacionales que permitan a la vez el diseño de trayectorias laborales coherentes con las condiciones del entorno, dibujándose de esta forma no solo las necesidades del mundo productivo sino que también las de los estudiantes que son parte del sistema.

En este escenario surge la preocupación de contar con sistemas de medición de la calidad que den cuenta de esta especificidad, como sistemas de evaluación de los procesos formativos específicos de la EMTP y FTP, indicadores de gestión que reconozcan la flexibilidad del sistema que se manifiestan en la movilidad y la salida

y entrada de estudiantes en ciclos cortos, instrumentos que permitan gestionar los procesos de aprendizaje considerando la diversidad de los estudiantes.

Se reconoce que la singularidad del sistema requiere una mirada distinta en relación a los docentes, considerando la necesidad de contar con capacidades técnicas y pedagógicas que aseguren el vínculo con la industria y la implementación de procesos pedagógicos que aseguren el cumplimiento de los perfiles de egreso. Por otra parte, más allá del acuerdo en torno a estos rasgos identitarios, se reconoce la necesidad de contar con una institucionalidad estructurante que asegure mayor homogeneidad del sistema, a la vez que reconozca sus particularidades.

Finalmente, en relación a la comunicación con el medio y a la necesidad fortalecer la valoración de la FTP, el reconocimiento de los rasgos propios permitiría avanzar en una revalorización de ésta como un ámbito de formación distinto, con categorías propias, sacándola del lugar secundario en la que se la ha posicionado.

VI. Valor e identidad de la FTP. Una propuesta.

Hasta acá se ha propuesto un recorrido que permite tener una visión respecto de las características más evidentes de la FTP en Chile. En un segundo momento, se profundizó en la trayectoria histórica que da cuenta del origen de la FTP en Chile, sus ciclos y tensiones, problematizando de esta manera la descripción inicial, visibilizando las dinámicas de la complejidad del sector y aumentando la inteligibilidad respecto de su identidad en el contexto actual. De este modo, se llega a una primera distinción, a saber, la FTP vinculada desde su origen a las necesidades de desarrollo del país, del entorno productivo y laboral, a partir de sucesivas reformas queda subsumida en el ámbito de la educación como una modalidad de formación. Una de las consecuencias de dicho desplazamiento es la ausencia de una institucionalidad propia que dé cuenta de sus características, propósitos y fines. Y una segunda es que al quedar solo en educación su estatus aparece inferior en relación a las premisas de la formación científica-humanista y universitaria.

Si bien, se ha observado un crecimiento del sector, a partir de la llamada masificación de la formación, no se ha observado un cambio de estatus de la misma. Sin embargo, a partir de esta revisión es posible visibilizar su primer rasgo distintivo, el que se ha sostenido en el tiempo, y que se refiere a su vinculación estrecha con el ámbito productivo laboral.

Es desde esta premisa que se abordan -de manera sintética- las características de dicho entorno, asumiendo como hipótesis que dicho vínculo puede dar cuenta de rasgos que se comparten y que permiten comprender las particularidades de la FTP a partir de conceptos como la flexibilidad, adaptación y su posición activa en la construcción de un entorno que fomente un trabajo decente.

En esa misma línea, se presentó el resultado de los diálogos y entrevistas sostenidas con actores representativos del sector, que permitieron visualizar en el discurso actual rasgos distintivos de la identidad del sector y la vivencia de estos como aspectos virtuosos o problemáticos. En efecto, se evidencia la aparición de definiciones y distinciones que reafirman la vocación del sector, como formación para el trabajo, y los rasgos que comparte con el entorno como flexibilidad, diversidad de los perfiles, trayectorias laborales y expectativas de los estudiantes, y a la vez se evidencia la heterogeneidad resultante de dicho vínculo y la necesidad de contar con una institucionalidad que reconozca la particularidades de la FTP.

A partir de este recorrido se puede plantear de manera didáctica dos posibles escenarios en relación a la identidad y valoración de la FTP.

1. Si se la conceptualiza como una modalidad de formación, perteneciente estrictamente al mundo de la educación, y no se reconocen sus particularidades, como su relación y origen vinculado al mundo del trabajo, su posición seguirá siendo secundaria en relación a la formación universitaria. En este escenario, efectivamente se reproduce la estructura social, en tanto se define el rol secundario de los técnicos. No se vislumbra la posibilidad de la creación de indicadores e instrumentos propios que den cuenta de la calidad de un proceso de formación particular, toda vez que no se reconoce la especificidad de éste, sino que una posición secundaria.
2. Por otro lado, si se reconoce a la FTP como un sistema de formación específico orientado a la formación para el trabajo, que responde de manera flexible y rápida a sus requerimientos y que impacta en las posibilidades de mejoramiento de los procesos productivos, estructuración organizacional y procesos de gestión, desde una mirada ética, es posible fortalecer el valor e identidad de la FTP.

Este fortalecimiento implica reconocer sus especificidades y generar indicadores propios, instrumentos de gestión de la calidad, etc., que den cuenta del aporte de valor a sus estudiantes, el impacto en su empleabilidad, y en el aporte al entorno productivo nacional, evidenciando su rol de catalizador del desarrollo y competitividad del país

Es desde esta última perspectiva que el actual capítulo abordará una propuesta de identidad y valor de la FTP, recogiendo su historia, vínculos y desafíos.

Vínculo con el mundo del trabajo. Origen e isomorfismo: Oferta pertinente-itinerarios formativos flexibles.

Como se ha revisado, el origen de la FTP en Chile se encuentra íntimamente ligado al ámbito productivo y laboral. De hecho, desde el inicio la reflexión en torno a la FTP considera su rol en el aumento de la cualificación de los trabajadores que permitiera el desarrollo de las industrias con una mirada a largo plazo. Esta relación se ha sostenido en el tiempo, y es posible plantear que ambos espacios comparten una serie de características que evidencian la posición de la FTP en el entorno laboral y que dan cuenta de su segundo rasgo fundamental, a saber la pertinencia. Específicamente, la FTP hace eco de los efectos de la flexibilidad y la necesidad de dar respuestas rápidas a las necesidades de actualización y adaptación de las personas como de las diversas industrias; es en este sentido en el que cobra sentido la oferta flexible, de ciclos cortos de formación focalizados en ámbitos específicos del saber aplicado, que abarca los niveles secundario, post secundario y terciario.

Esta última distinción permite dar cuenta de la cualidad o contenido de dicho quehacer o, dicho de otro modo, su distinción funcional. La FTP se ubica en la

frontera del conocimiento y opera en la “realidad”, y se vincula con la idea de ciencia aplicada. Esta distinción retrotrae a la metáfora de los “pioneros” que en la actividad construyen la realidad y retroinforman a la ciencia. Desde esta perspectiva, recibe los requerimientos de la frontera, de la industria, ámbito disciplinar o contexto de trabajo, para asegurar la aplicación de los desarrollos tecnológicos. En este sentido, opera sobre lo que se ha declarado como realidad material, en el corto y mediano plazo, y sus posibilidades de desarrollo, en tanto que conocimiento aplicado, surgen desde la práctica con la materialidad, en un proceso siempre abierto de manipulación, aparición de nuevos problemas, cuestionamiento y solución. En palabras de Sennett “el Animal Laborans serviría de guía al Homo Faber” (p.19), lo que implica el rescate de la relevancia de la cultura material.

El vínculo de la FTP con el contexto productivo laboral da cuenta no solo de su vocación de responder a las necesidades de adaptación flexible del entorno, orientadas como se ha revisado al aumento de la competitividad en un contexto cambiante, sino que también se evidencian las posibilidades de catalizar y facilitar cambios en el diseño de los procesos productivos y procesos de gestión en vistas de promover un entorno laboral caracterizado por la presencia de “trabajos decentes”; reconoce, por tanto, la heterogeneidad de las condiciones de trabajo del entorno y aprovecha su posición privilegiada de contacto con los diversos sectores de éste. En este sentido, su posición y vocación lo vincula con una perspectiva ética de su quehacer.

En este escenario, la FTP identifica e interpreta los requerimientos del contexto, ya sea industrias o ámbito de aplicación –pertinencia- y hace una oferta formativa que permite desarrollar a las personas que operen en dichas fronteras –empleabilidad-. En otras palabras, también conoce y responde a las necesidades y requerimiento de estos “pioneros”.

Articulación entre el desarrollo productivo económico y expectativas de desarrollo de los estudiantes: capital humano/ empleabilidad

Lo desarrollado en el punto anterior es el resultado de un proceso en el que se ha complejizado la vocación de la FTP, respondiendo no solo a las necesidades de la industria sino que también de los estudiantes.

Las transformaciones en el mundo del trabajo son claves para comprender dicho rasgo, confirmándose una vez más el impacto del vínculo entre ambos sectores. A diferencia de las primeras versiones de los debates sociales en torno a la FTP, en que ésta se entendía como un mecanismo cuya principal función era la provisión de fuerza laboral, el centro de este discurso está hoy en los sujetos y en sus capacidades para transitar y adaptarse en escenarios cambiantes y de cuenta de su compromiso con los

estudiantes, los ciudadanos, y los trabajadores, y su rol en el desarrollo sustentable.

La complejidad del entorno de trabajo, y la posición articuladora de la FTP, desafía al sistema a desarrollar competencias que permitan el desempeño óptimo de sus estudiantes en los diversos contextos organizacionales, que -como se ha visto- son altamente heterogéneos e inestables. En este sentido, existe una línea base que permite el ingreso al mundo del trabajo y que se corresponde con las competencias específicas o profesionales, pero posteriormente es necesario desarrollar competencias de naturaleza más abstracta que permitan la movilidad en contextos u organizaciones de trabajo flexibles²⁹. En este sentido aparece el requerimiento de competencias tales como capacidad de análisis; capacidad de trabajo en equipo; capacidad de negociación; capacidad de tomar riesgos; aprendizaje a lo largo de la vida; orientación a la solución de problemas, entre otras, que permitan a cada sujeto gestionar su propio proyecto de desarrollo o la propia trayectoria laboral.

La idea de un agente empoderado³⁰, constituye a la vez una respuesta adaptativa a una estructura del empleo en la que se ha privilegiado la flexibilidad de las estructuras y de los procesos de trabajo; que responde a la rápida obsolescencia del conocimiento y, sobre todo, al impacto del avance de la tecnología del conocimiento. La idea de que es necesario actualizar conocimiento, adaptarse a nuevos cargos o empleos, al cambio de las organizaciones o de la reestructuración completa de una industria, etc., pasan a ser las condiciones de posibilidad de una subjetividad adaptable, móvil, un trabajador dueño de sus capacidades de adaptación, de las llamadas competencias de empleabilidad.

Ya desde 1996 la UNESCO propone las competencias de ser, conocer y convivir. En esta perspectiva surgen los conceptos de competencias educativas, competencias básicas, competencias de empleabilidad, competencias socio laborales, competencias individuales, que se profundizan en el Proyecto DeSeCo de la OCDE, que conceptualiza las llamadas competencias clave para la vida. Este proyecto las clasifica en tres categorías: Uso de herramientas de manera interactiva, interacción en grupos heterogéneos y responsabilidad y autonomía³¹. Luego, en el 2005, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) define la empleabilidad como uno de los resultados fundamentales de una educación y formación de calidad y de la ejecución de varias otras políticas, que implica la participación de diversos agentes.

La empleabilidad abarca las calificaciones, los conocimientos y las competencias que

²⁹ Contraponiendo la lógica de movilidad (movimiento voluntario) a expulsión (salida del sistema que se da por ejemplo en los movimiento migratorios)

³⁰ Por empoderado, se entenderá a un sujeto que ha fortalecido sus capacidades, confianza, visión y protagonismo, que le permite impulsar cambios positivos de las situaciones que viven. La filosofía del empoderamiento tiene su origen en el enfoque de la Educación Popular desarrollada a partir del trabajo en los años 60 de Paulo Freire, pedagogo Brasileño, y recoge el impacto en el actuar del llamado Locus de Control Interno, concepto proveniente de la psicología cognitivo-conductual.

³¹ Proyecto DeSeCo “La definición y selección de competencias clave”, OCDE 2005

aumentan la capacidad de los trabajadores para conseguir y conservar un empleo, mejorar su trabajo y adaptarse al cambio, elegir otro empleo cuando lo deseen o pierdan el que tenían e integrarse más fácilmente en el mercado de trabajo en diferentes periodos de su vida.

Desde este enfoque, las personas son más empleables cuando han adquirido una educación y una formación de base amplia y calificaciones básicas y transferibles, incluidos el trabajo en equipo, la capacidad para resolver problemas, las tecnologías de la comunicación y la información, el conocimiento de idiomas, la comunicación y capacidad para aprender a aprender, así como competencias para protegerse a sí mismos y proteger a sus compañeros contra los riesgos y las enfermedades profesionales.

Sin embargo, la empleabilidad no es solamente una función de la formación y requiere una serie de instrumentos conducentes a la creación de más empleos y de mejor calidad³², así como a un empleo sostenible, especialmente considerando los efectos de precarización del mismo, fruto de las estrategias de flexibilidad. Así, la empleabilidad solo es sustentable en un entorno económico que promueva el crecimiento del empleo y recompense las inversiones individuales y colectivas en la formación y desarrollo de recursos humanos³³. Es decir, la creación de las condiciones de posibilidad involucra a diversos agentes del contexto.

En este último sentido, la empleabilidad tiene una dimensión individual vinculada a los derechos y deberes (responsabilidad) subjetivos de las personas relacionados con el desarrollo de las competencias y cualificaciones que les permitan acceder a un empleo, a conservarlo, a cambiarlo o a progresar en la empresa o a crear nuevos empleos a partir del desarrollo del aprendizaje. La empleabilidad tiene también una dimensión colectiva en tanto depende de un entorno económico y social que debe de ser favorable al crecimiento de oportunidades y de empleos de calidad, dimensión social que da cuenta de la relevancia de la relación entre la FTP, industria-empresarios, y el Estado.

Desde esta perspectiva, se avanza en la articulación de las necesidades de los trabajadores, las características del entorno laboral y FTP, alejando la empleabilidad desde la defensa tradicional de la permanencia en los puestos de trabajo y se introduce el paradigma de los mercados laborales transicionales, lo que implica la necesidad de la formación o aprendizaje durante toda la vida laboral de los trabajadores para

³² Según la definición de la OIT 2002, el trabajo de calidad se vincula al concepto de “trabajo decente”, que considera la creación de trabajos generados en una economía formal, siendo empleos reconocidos jurídicamente y normados, protegidos y seguros (seguridad en el mercado, seguridad del empleo, seguridad ocupacional, seguridad del trabajo, seguridad del desarrollo de competencias, seguridad del ingreso y de representación). Conferencia Internacional del Trabajo. 90.a Reunión 2002. Informe VI. El trabajo decente y la economía informal Sexto punto del orden del día Oficina Internacional del Trabajo Ginebra

³³ Desafío que mueve a revisar las tendencias en la generación de empleo 20014 revisadas por la OIT.

posibilitar las transiciones entre unos y otros empleos.

Formación a lo largo de la vida: trayectorias de aprendizaje coherentes con las trayectorias laborales flexibles y segmentadas

En Chile, tal como se revisó en la sección de los cambios en el mundo del trabajo, las tendencias del mundo productivo y los desafíos que el país enfrenta para mejorar su capacidad de innovación, competitividad y productividad, requieren contar con trabajadores flexibles, y a la vez especializados, en todos los sectores de la economía, tensión que mueve a continuar con la educación y la formación a lo largo de toda la vida laboral, con el propósito de continuar siendo competitivos en un contexto de economía global.

La idea de ofrecer formación a lo largo de la vida obedece a la necesidad de responder a los requerimientos del contexto de desarrollo, y de las necesidades de sus estudiantes a la luz del concepto de empleabilidad, específicamente responde a:

1. un creciente consenso con relación al cambio en las competencias requeridas para la empleabilidad, antes revisadas, que hacen cada vez más cierta la necesidad de formar para sectores, más que para funciones; y
2. la creciente tendencia a la desarticulación de las trayectorias laborales, que se ha reconocido como un cambio en el comportamiento del estudiante y de los ciclos vitales en que se accede a la educación y especialización.

Efectivamente, existe creciente consenso en torno a la idea de que la educación debe entenderse como un ciclo que debe ocurrir “en cualquier momento de la vida” debido a las dinámicas societales, económicas y productivas antes descritas. Así, desde la década de los 60, organizaciones como la Unesco y la OCDE comenzaron a articular la idea que la educación debía ser para toda la vida, de manera que permitiera a las personas entrar y salir del sistema formativo en distintos momentos de su vida, dando cuenta de la emergencia de trayectorias laborales segmentadas, respondiendo a la necesidad de actualizar el conocimiento durante el desempeño laboral. En la práctica, esto tomó más fuerza en la medida que “el” lugar de trabajo dejó de ser un trabajo para toda la vida, los empleos comenzaron a transformarse en flexibles y transitorios, siendo reemplazados en algunas áreas con la noción de “carrera” personal.

En este sentido, la FTP está llamada a realizar una oferta formativa flexible que permita la entrada y salida del sistema de formación en diversos momentos del ciclo de vida o trayectoria laboral, en vistas a mantener el atributo de empleabilidad de sus estudiantes, dibujándose no como un ciclo terminal de educación, sino que como un escenario de formación, por el que se transita en diversos momentos de la trayectoria educacional y laboral.

Formación Convocante: Diversidad de perfiles de estudiantes, diversidad de expectativas

La FTP, fruto de la masificación de la oferta de formación, junto con los atributos anteriores de entregar una oferta flexible en diversos ciclos del proceso formativo y trayectoria laboral, se dibuja como un sector altamente convocante, a la que no solo acceden nuevos quintiles, sino que confluyen diversos actores del entorno. De acuerdo a la OCDE (2009), el sistema de educación superior migró de ser un sistema de élite a uno masivo, en el que conviven ambos, lo que no es sinónimo de homogéneo, sino todo lo contrario, se evidencia la heterogeneidad de las composición social.

La oferta de la FTP permite incorporar al proceso de formación una diversidad de intereses y discursos que se originan en un contexto de fragmentación de identidades, y de empoderamiento ciudadano, observando en su seno la emergencia del discurso de la diversidad e inclusión. Allí se da un primer desplazamiento de la consideración de las diferencias, su tolerancia y finalmente respeto, para luego devenir en exigencia de inclusión, esto es la participación activa de la diversidad de subjetividades que componen el entorno social.

A este respecto vale la pena recoger las reflexiones de Sennett (2014) con relación a la posibilidad de la inclusión de las otredades a partir de la consideración de los demás y de sí mismo como seres humanos concretos, particulares, no como tipos culturales, asumiendo, no la idea de la destrucción de los marcos de referencia, sino que una especie de “fractura” de estos. En este sentido, es importante señalar que la inclusión implica no solo la tolerancia sino que la convivencia en una misma territorialidad de diversos “tipos culturales”, es decir de pluralismo- y la generación de un contexto de inclusión -que da cuenta de la participación activa y legítima de las subjetividades, dando como resultado la integración-.

De este modo, el concepto general de inclusión ha ido ganando en el discurso social en complejidad y actualmente implica contar con una serie de condiciones que hagan viable la formación de todo tipo de personas. Es desde esta distinción que la FTP juega un rol fundamental en la articulación social en la medida que sea convocante, que permita el ingreso de sectores antes excluidos de los procesos de formación, junto con otros actores que den cuenta de diversidad de intereses y expectativas, tales como trabajadores o personas que busquen reconvertir, actualizar o ampliar sus competencias laborales, que configuren una diversidad no solo socioeconómica, sino que también de género, ciclos vitales, geográfica, étnica, o de otro tipo.

Modelos y métodos de enseñanza aprendizaje centrados en el hacer

La diversidad de estudiantes convocados por la FTP impone el desafío de contar con modelos de enseñanza-aprendizaje que respondan tanto a la distinción funcional del sistema como a la variabilidad de los estilos y niveles de desarrollo de las competencias de los estudiantes. En primer lugar es necesario declarar que la FTP tiene como objetivo lograr el aprendizaje de los estudiantes que participan en el proceso formativo, lo que implica asumir la responsabilidad de ser expertos en lo que se hace de manera transversal, consensuar los paradigmas en torno a dicho proceso y, recién entonces diseñar las estrategias que lo hagan sustentable.

Para abordar los modelos de aprendizaje que caracterizan al sector, vale la pena realizar algunas precisiones respecto al vínculo entre hacer y pensar. Ya se enunció la consideración de la cultura material como la construcción o explicitación de los sentidos culturales y trascendentes. Desde esta perspectiva se puede plantear que las personas pueden aprender de sí mismas a través de las cosas que producen. De este modo, se produce un primer desplazamiento desde la consideración de la técnica, como un procedimiento en el que se mantiene un diálogo entre las prácticas concretas y el pensamiento, vínculo que evoluciona hasta convertirse en hábito, estableciendo un ritmo entre solución y descubrimiento de problemas.

Desde esta lógica, y considerando los aportes de la psicología del desarrollo, se puede plantear que todas las habilidades, aun las más abstractas comienzan con prácticas corporales y, por otro lado, que la comprensión de la técnica deriva de un acto de imaginación, en la que participa activamente el lenguaje, para guiar y orientar la habilidad.³⁴ De hecho, el lenguaje alcanza su máxima funcionalidad cuando es capaz de mostrar un modo imaginativo de cómo hacer algo.³⁵

De este modo, la actividad técnica, se dibuja como un proceso activo de reflexión en la que se desata un diálogo incesante entre el estudiante (trabajador) y el material mismo, que presenta una dimensión ética, vinculada a las reflexiones sobre la relación entre el trabajador y la cosa misma, y que, llegando a un estado de maestría, permite ver más allá de los elementos de la técnica, su objetivo y coherencia³⁶.

El desarrollo de una habilidad requiere de la repetición. Lo interesante es observar cómo se organiza dicha repetición, pues debe considerar el ritmo de solución y apertura de nuevos problemas, las que deben quedar abiertas, permitiendo el descubrimiento de nuevos problemas y expandirse a nuevos ámbitos. En este sentido, lo difícil y lo

³⁴ Aprehensión del mundo que genera lenguaje, véase a los niños, y luego diálogo interno que permite la ejecución y perfección de los movimientos.

³⁵ De ahí la importancia del diseño de las instrucciones.

³⁶ Metarreflexión, autoobservación.

incompleto deberían estimular la expansión de la habilidad, en la que permanecen unidas “la cabeza y la mano”, siendo siempre un proceso reflexivo. En este sentido, el saber del técnico tiene como fundamento tres habilidades básicas: localizar, indagar y desvelar. La primera significa dar concreción a la materia, la segunda reflexionar sobre sus cualidades y la tercera, ampliar su significado.³⁷

Esta interacción con la materialidad, da cuenta de expresiones como “aprender haciendo”, procesos inductivos de aprendizaje, etc., que se dibujan como modelos dominantes en los procesos de formación técnica. Y, por otro lado, se vincula a la idea de transformación, no solo de la “cosa” en cuestión sino de quién interactúa con esta. Este proceso de transformación del sujeto es un proceso complejo que ocurre en un contexto amplio de aprendizaje, que supera la sala de clases. En este sentido, es un proceso situado en un entorno socio-histórico, que se da en el encuentro con otros, maestros y compañeros, y sus productos impactan el entorno social. Es continuo, en tanto no se detiene nunca y siempre permanece abierto (no se llega a una meta final). Es gradual, aunque se observen saltos cualitativos y cuantitativos, no corresponde a una lógica discreta y es también personal y dinámico. Por último, es importante enfatizar que, independiente de su singularidad funcional, es siempre un proceso cognitivo.³⁸

Las distinciones en torno al concepto de aprendizaje resultan gravitantes para la comprensión de la FTP, de su función y de su organización. Si bien dicho proceso ocurre de manera compleja y la organización del proceso de formación corresponde a un porcentaje de éste, el fundamento del quehacer de la FTP se encuentra en la organización de dicho proceso; este considera desde el diseño de los planes de formación hasta la gestión de las condiciones en las que se origina el encuentro entre el estudiantes y el docente, e impacta en el diseño y procesos organizacionales, y dice relación con la particularidad de los instrumentos e indicadores de evaluación y gestión.

Docentes vinculados al mundo laboral con capacidades pedagógicas

A partir de la descripción de las particularidades que dan cuenta de la identidad de la FTP, se dibuja un escenario en el cual el perfil de sus actores también da cuenta de sus especificidades. En particular, dado que la FTP se entiende como la formación vinculada al mundo del trabajo, que articula las necesidades de este y las expectativas de sus estudiantes, y cuyas particularidad del proceso de aprendizaje atienden a la distinción funcional de esta, -conocimiento aplicado-, la consideración del perfil del

³⁷Sennett (2008) El Artesano.

³⁸ aún cuando este pueda automatizarse en algunos casos. y que involucra diversos procesos como, memorizar/recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear

docente es clave para la materialización de dichos rasgos en el quehacer concreto del a FTP. Es en este actor en el que confluyen tanto la característica de vínculo con el entorno productivo laboral, la noción del saber aplicado y los modelos inductivos de aprendizaje caracterizados por el “aprender haciendo”. Esta complejidad da cuenta de la conformación de un cuerpo docente con características propias que aseguren a la FTP contar con las capacidades técnicas y pedagógicas que permitan conjugar en el proceso de formación los aspectos antes mencionadas, asegurando el alcance de los perfiles de egreso propuestos.

En este sentido, la FTP requiere para el ejercicio de su quehacer contar con docentes vinculados a la industria que cuenten con competencias pedagógicas que permitan el desarrollo de las competencias clave de cada uno de los perfiles. Por otro lado, la FTP requiere contar con el recurso permanente de competencias pedagógicas asociadas a las competencias básicas o genéricas que apoyan el proceso de formación, pero no se encuentran en el centro de la misma. En síntesis, dadas las particularidades de la FTP es que se requiere de un perfil del cuerpo docente que conjugue las capacidades técnicas con las pedagógicas, asegurando la calidad y pertinencia del proceso de formación.

A Modo de cierre

Al terminar este recorrido es posible plantear dos grandes ideas que enmarcan la identidad de la FTP, y que lo dibujan como un puente que vincula a los estudiantes/trabajadores, en tanto que personas y ciudadanos, con el entorno laboral/productivo y desarrollo del país.

Por un lado, aunque no es el único, el trabajo continúa siendo un ámbito relevante de participación e integración social, pues a través de éste las personas pueden desplegar sus proyectos personales tanto de trascendencia, entendida como la vinculación con otros a través de un quehacer, como de inserción material concreta a través de la obtención de un salario que les permitan el sustento y desarrollo.

Por otro lado, coherente con lo anterior, emerge la idea de que todos tenemos la capacidad de aprender un trabajo o quehacer, todos estamos llamados a desplegar nuestras capacidades para participar activamente de la comunidad, e insertarnos desde el trabajo, como ciudadanos.

Desde ambas premisas es posible plantear que la FTP es un subsistema de formación abierto y convocante, orientado al desarrollo de las capacidades de todos los estudiantes/trabajadores que se sientan llamados, que les permitan el ingreso y/o despliegue de sus proyectos en el ámbito laboral, en diversos momentos de su ciclo de vida o trayectorias laborales. Y por otro lado, es un subsistema capaz de responder

a los requerimientos del entorno productivo en coherencia con las necesidades de desarrollo del país.

Sin embargo, más allá de esta propuesta de identidad, es necesario señalar que estos rasgos se presentan en el sistema de modo heterogéneo, con diversos grados de desarrollo. En este sentido es importante reconocer los avances que se han observado en las últimas décadas y también mantener una mirada crítica respecto a las brechas que aún se presentan en el sistema.

Para ello es necesario considerar la realización un análisis del sector que vaya más allá de los promedios, los que llevan a fundar juicios generales que oscurecen las particularidades del entorno y no permiten diseñar acciones concretas de mejora, y convocar a los diversos actores que componen el sistema a una tarea de reconocimiento del valor de la propia identidad, como un acto afirmativo.

Desde esta afirmación es posible visibilizar el aporte de la FTP, y dibujar un horizonte de sentido que permita construir un proyecto de desarrollo y consolidación viable y adecuado a la identidad funcional del subsistema, en vistas a responder a las necesidades de los estudiantes/trabajadores, entorno económico productivo y del país.

VII. Bibliografía

Arnold, R y Krammenschneider (1999): Caught between Private and Public Interests: Vocational Training in Chile. En *International Journal of Sociology*, Vol. 29, No. 2, Globalization and Changes in Vocational Training Systems in Developing and Advanced Industrialized Societies (III) (Summer, 1999), pp. 5-28.

Atria, R (2012): Tendencias de la Educación Superior: El Contexto Del Aseguramiento de la Calidad. RIL

Atchoarena, D (ed) (2000): The transition of youth from school to work: Issues and policies. Unesco, Paris.

Bauman, Z. (1998): Trabajo, Consumismo y Nuevos Pobres. Barcelona: Editorial Gedisa

Beck, U. (2000): *Un Nuevo Mundo Feliz*. Barcelona: Paidós.

Benell, P (1995): General Versus Vocational Secondary Education. En *Developing Countries: A Review of the Rates of Return Evidence*. Institute of Development studies. Working Paper 23 , UK

Bell, D (2008): The Coming Of Post-industrial Society. Basic Books.

Bernasconi, A. (2006): Donde no somos tigres: Problemas de la formación técnica en Chile y en el contexto latinoamericano

Bassi, M; Busso, M; Urzúa, S; Vargas, J. BID (2012): Desconectados. Habilidades, Educación y Empleo en América Latina.

Boltanski, L. y Chiapello, E. (2000): El Nuevo Espíritu del Capitalismo. Madrid: Akal. S.A

Bourdieu, P. (2001): La Doble Verdad del Trabajo. *Archipiélago*, 48, 53-56.

Brennan, J y Naidoo, R (2007): Higher Education and the Achievement (or Prevention) of Equity and Social Justice . En *Higher Education Looking Forward: Relations between Higher Education and Society*, European Science Foundation.

Brown, P. y Lauder, H. (1996): Education, Globalization and Economic Development. En *Journal of Education Policy*, Vol. 11, 1.

Carrasco, C y Vega, P (2012): Informe Sobre Condiciones Laborales en Trabajadores Dependientes de la Empresa Privada. Departamento de Estudios Dirección del trabajo.

Castel, R. (2001): ¿Por Qué La Clase Obrera Ha Perdido La Partida? *Archipiélago*, 48, 37-45.

Centro de Estudios, Ministerio de Educación 2006: Estrategia Bicentenario. Más y Mejores Técnicos para Chile. Disponible en <http://www.redetis.iipe.unesco.org/publicaciones/montt.pdf>

CIDE: Formación de Técnicos para Chile. Disponible en: http://www.cide.cl/documentos/Formacion_de_tecnicos_para_Chile_CEPPE_UAH_CIAE.pdf

Cox, C. (2003). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. Políticas educacionales en el cambio de siglo. Santiago: Editorial Universitaria.

- Clegg, S.** (1990). *Modern Organizations. Organization Studies in the Postmodern World.* Londres: Sage
- Dittborn, P.** (2007): Historia de la Educación Técnica Superior. En *Revista Calidad de la Educación*, N 27, diciembre 2007, pgs 18-33.
- Donoso A y Donoso S :** Las Discusiones Educativas en el Chile del Centenario. En *Estudios Pedagógicos XXXVI*, N° 2: 295-311, 2010
- Echeverría, M.** (2010): La Historia Inconclusa De La Subcontratación y El Relato De Los Trabajadores. Documento Producido por la Dirección del Trabajo
- ENCLA 2008:** Resultados de la Sexta Encuesta Laboral, Noviembre 2009. Ministerio del Trabajo
- Evans, Dick** (2007): The History of Technical Education. A Short Introduction. TMagazine Ltda
- Faure, E; Herrera, F; Kaddoura, A; Lopes, H; Petrovski, A; Rahnama, M; Ward, F.**(1972): Aprender a Ser. La Educación del futuro. Unesco. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132984s.pdf>
- Field, S; Hoeckel,K; Kis, V y Kuczera, M** (2009): Learning for Jobs OCDE Reviews of Vocational Education and Training. Initial Report. OCDE
- Fukushi, K** (2013): Una aproximación cualitativa al estudiante de primera generación en la educación superior chilena. En: *Acceso y permanencia en la educación superior: Sin apoyo no hay oportunidad.* Foro Aequalis.
- García Huidobro, Juan E** (2008): *Desafío de la educación chilena de cara al bicentenario.* Artículo. Publicado en Figuroa, M. y Manuel Vicuña (Coord.) (2008): *El Chile del Bicentenario*, Ed. Universidad Diego Portales, Santiago
- Gallart, M.A** (2003): La formación para el Trabajo y los jóvenes en América Latina. Documento de trabajo. Cepal y GTZ.
- Garsten, Ch. y Grey, Ch.** (1997): How to Becomen Oneself: Discourses of Subjctivity in Post-Bureaucratic Organizactons. *Organization*, 4, 211-228.
- Gorz, A.** (1998): *Misérias del presente, riqueza de lo posible.* Buenos Aires: Paidós.
- Gordon, H** (2014): "The History and Growth of Career and Technical Education, America" Waveland Press.
- Gutierrez, C** (2011): El destino de los hijos de los pobres: los debates educativos en la historia de Chile. En <http://daniel.degu.cl/pages/educacion-chile.xhtml>
- Jacinto, C** (ed) (2010): *Recent trends in technical education in Latin America.* UNESCO e IIEP.
- Lemaitre, M.J y Durán, F** (2013): *Hacia una nueva arquitectura del sistema de educación superior: el régimen de lo público.* Aequalis, Foro de Educación Superior, Chile. Disponible en: http://www.aequalis.cl/wp-content/uploads/Arquitectura_AEQUALIS_29_08.pdf
- Le Mouël, J.** (1992): *Critica a la Eficacia;* Barcelona, Paidós
- Lyotard, J. F.** (1986). *La Condición Postmoderna.* Madrid: Ediciones Cátedra S.A

Maclean, R y Wilson, D - 2009 - International handbook of education for the changing world of work: Bridging academic and vocational learning.

Meller, C y Brunner J.J (2009) (comp): Educación técnico profesional y mercado laboral en Chile: un reader. Convenio entre el Ministerio de Educación, División de Educación Superior y el Centro de Políticas Comparadas de Educación, Universidad Diego Portales, y el Departamento de Ingeniería Industrial de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Universidad de Chile.

Memoria Chilena 2015, Ley de 1879; Archivos de Universidad de Chile

Ministerio de Educación (2010): Antecedentes y estrategias para la Implementación de la Política de Formación Técnico Profesional en Chile. Informe elaborado por la Secretaría Ejecutiva de Formación Técnico-Profesional, Comisión Asesora de Formación Técnico-Profesional n colaboración con la Universidad de Santiago - Centro Comenius.

Ministerio de Educación (2009): Bases para una política de Formación Técnico profesional en Chile, Informe ejecutivo; Comisión Externa.

Mizala, A y Lara, B (2013): Asistir a la educación superior, ¿tiene algún efecto sobre la empleabilidad e ingresos de los graduados? En: *Acceso y permanencia en la educación superior: Sin apoyo no hay oportunidad*. Foro Aequalis.

Norton Grubb, W (2003): The role of tertiary colleges and institutes: Trade offs in restructuring post secondary education. OCDE. Disponible en: <http://www.oecd.org/education/innovation-education/35971977.pdf>

Núñez, I: (2011): Notas para una historia de la educación técnico profesional. Chile: 1810-1980 . documento de trabajo.

Núñez, I: (1997): Historia reciente de la educación chilena. Disponible en http://www.escolares.net/files_trabajos/file/pdf/ciencias_sociales/historia_de_la_educacion_chilena.pdf

OCDE (2004): Informe de políticas educativas. Disponible en: [http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/oecd\(2004\)revisiiondepolicaseseducacionenchile.pdf](http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/oecd(2004)revisiiondepolicaseseducacionenchile.pdf)

OCDE (2005): Proyecto DeSeCo “La definición y selección de competencias clave”.

OCDE (2008): Tertiary Education For The Knowledge Society, OCDE.

OIT (2002): Conferencia Internacional del Trabajo. 90.a Reunión 2002. Informe VI. El trabajo decente y la economía informal Sexto punto del orden del día Oficina Internacional del Trabajo Ginebra

OIT (2010): Los docentes y formadores del futuro. La educación y la formación técnica y profesional en un mundo en mutación. Informe para el debate en el Foro de diálogo mundial sobre la educación y la formación profesional. Ginebra.

OIT (2014): Tendencias Mundiales del Empleo

Pacheco, V (2014): Elementos Constitutivos de la Identidad DuocUC, Reflexión en torno al aporte fundamental de la Institución en un contexto de cambio. Documento de trabajo.

- Psacharopoulos, G.** 1987. "To Vocationalize or Not to Vocationalize?: That is the Curriculum Question." En *International Review of Education* 33(2): 187-211.
- Rauner, F Maclean, R** - 2008 - *Handbook of technical and vocational education and training research*. Springer
- Rose, N.** (1989): *Governing the Soul: the Shaping of the Private Self*. London: Routledge.
- Salazar, Gabriel** (2014): *Historia Contemporánea de Chile*, Editorial Lom, Santiago,
- Salazar, JM** (2005): *Estudio sobre La Educación Superior No Universitaria en Chile*. IESALC, UNESCO.
- Sepúlveda, L; Ugalde, P; Campos, F** (2008): *La Enseñanza Media Técnico Profesional en Chile: Orientaciones actuales desde la perspectiva de sus actores*. CIDE, Universidad Alberto Hurtado.
- Serrano, S; Ponce de León, M y Rengifo, F** (2012): *Historia de la educación en Chile (1810-2010)*, Santiago de Chile, Taurus, 2012, 2 tomos, 400+492 páginas.
- Sennett, R** (2014): "El extranjero, dos ensayos sobre el exilio". Anagrama, Barcelona
- Sennett, R** (2010): "El Artesano" , Anagrama S.A, Barcelona
- Sennett, R.** (2000): *La Corrosión Del Carácter Las Consecuencias Personales Del Trabajo En El Nuevo Capitalismo*. Barcelona: Anagrama S.A
- Sevilla, P** (2014): *La educación técnica en Chile y Estados Unidos desde una perspectiva histórica y comparada*. En *Revista Calidad en la Educación* 40 1º Semestre año 2014
- Sevilla, P** (2012): *Educación Técnica Profesional en Chile Antecedentes y claves de diagnóstico*. Centro de Estudios, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- Soto, A** (2008): *Flexibilidad Laboral y Subjetividades. Hacia una Comprensión Psicosocial del Empleo Contemporáneo*. Varios Autores, LOM Ediciones. Universidad Alberto Hurtado
- Soto, A.** (2015): *Escenarios del trabajo, una aproximación a la heterogeneidad del trabajo contemporáneo en Latinoamérica** *Revista de Estudios Sociales No. 51* • *rev.estud.soc.* • Pp. 300. ISSN 0123-885X • Bogotá, Pp. 198-212.
- Stehr Nico** (2003): *The social and political control of knowledge in modern societies*. En *International Social Science Journal* Volume 55, Issue 178, pages 643–655, December 2003. (1994): *The knowledge Society*. SAGE Publications Ltd
- Terhi, N** (2007): *Constructing the Ideal University. The internationalisation of higher education in the competitive knowledge society*. Higher Education Finance and Management Series. Tampere University Press. TUP. Finlandia.
- Trow, M Trow, M** (2005): *Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access in Modern Societies since WWII* En *Handbook of Higher Education*, Volume 1. Edited by James J. F. Forest, Philip G. Altbach.

Trow, M . (1973) Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. Carnegie Commission on Higher Education. Berkeley, Calif. Disponible en: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED091983.pdf>

UNESCO (2004): Conferencia Internacional de Educación. 47º reunión. Ginebra, Suiza. pág. 46

Unesco (2013): Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. CINE 2011. Instituto de Estadística de la Unesco. Canadá.

Välismaa, J y Hoffman, D (2007): Higher Education and Knowledge Society Discourse. En *Higher Education Looking Forward: Relations between Higher Education and Society*, European Science Foundation.

Vial, Gonzalo. (1981): Historia de Chile (1891-1973) Tomo 1. Santiago de Chile: Editorial Zig-Zag.

Virno, P. (2001): Charla y Curiosidad. La 'Formación Difusa' en el Postfordismo. *Archipiélago*, 48, 66-72.

Winterton, J: From Bologna to Copenhagen: Progress towards a European credit transfer system for VET. En *International Journal of Training Research* December 2005, Vol. 3, No. 2: 47-64.

AEQUALIS
Foro de Educación Superior

www.aequalis.cl