



La Reforma Olvidada: Dilemas y Desafíos para la Educación Media

Carlos Concha Albornoz

Investigador del CIDE y académico Universidad Alberto Hurtado

Los recientes resultados del Simce de Segundo Medio y de la PSU a fines del año pasado, siguen dando voces de alerta de un problema mayor que el país no está abordando. Seguimos manteniendo la ilusión de una educación secundaria ordenada como selectora de elites para la educación superior y para derivar al mercado del trabajo a los otros. No ha existido la capacidad de asumir que esa respuesta, válida para buena parte del siglo pasado, dejó de serlo por lo menos en lo que va del siglo actual.

El país mantiene una educación secundaria sin adecuaciones desde fines de los años 90¹; entre tanto, declaró obligatorios 12 años de escolaridad, por lo que su acceso se transformó en un derecho y se universalizó; el país creció y cambió y con ello las oportunidades y las expectativas, de los jóvenes y de sus familias; también la cultura, los anhelos de igualdad y las exigencias ya no de acceso, sino de progreso y calidad parecidas, sino equivalente, a la que recibe la élite. Las políticas educacionales no han logrado recoger estas demandas de una educación que mejore y se haga cargo de estas transformaciones. Lo que está previsto desde 2017 es el cambio a una estructura de seis años en secundaria, cuatro de formación general y cuatro de formación diferenciada, pero no está en el horizonte hacerse cargo de necesidades más complejas de este nivel del sistema educacional.

En 30 años, el país pasó de atender a la élite (15% de los jóvenes a mediados de los 60), a más del 90% de ellos a comienzos de los 2000. No obstante esto, su estructura y sus modalidades Humanístico Científico (HC) y Técnico Profesional (TP), no han cambiado casi en 50 años.

Se sigue sosteniendo una educación secundaria accesible a todos, pero pobre y desigual en resultados de aprendizaje, socialmente muy segmentada, con modalidades que no dan cuenta de las expectativas, la cultura y necesidades de los jóvenes, rígida en su estructura, desarticulada del mundo del trabajo y de la educación superior y desactualizada en sus contenidos. No obstante, ella sigue su marcha, inmutable en el tiempo, sin grandes

¹ El Programa MECE Media en la segunda parte de los 90 y el cambio del currículo al final de esa década, fueron las últimas iniciativas públicas que tuvieron a la educación secundaria como foco central; la primera mejoró el piso de recursos y prácticas docentes y de gestión de los liceos y la segunda avanzó en un currículo de dos años de formación general (1º y 2º Medio) y dos años de formación diferenciada HC o TP (3º y 4º Medio).



escándalos, sin verse afectada por las políticas o por los discursos oficiales. Sólo los jóvenes y los malos resultados interrumpen esta siesta para decir, de tanto en tanto, que las cosas no están bien.

Este artículo se propone aportar algunos antecedentes que dan cuenta de los problemas que afectan nuestra educación media. Lo que se expondrá son paradojas y resultados ineficientes, que llaman la atención por la ausencia de políticas sobre ello. Se hace en un momento en el que el país necesita discutir sobre su educación y sobre su futuro, al menos por los siguientes cuatro años.

1. La paradoja entre universalización y la selección social en educación secundaria

La historia de la educación secundaria en el siglo XX es, en una medida importante, la de su masificación y de su apertura a la inclusión de nuevos actores y grupos. Ella avanzó en paralelo a la ampliación de cobertura en educación primaria; en la medida en que la universalización de la educación primaria dejaba de ser un reto, los países pudieron expandir, y lo hicieron, su secundaria. Chile cruzó la barrera del 90% de asistencia bruta el año 2000², al igual que la mayoría de los países de América Latina³.

Sin duda que la masificación diversificó y enriqueció los sectores sociales y culturales que hoy acceden a la educación secundaria nacional. La mayoría de ellos proviene de familias para las cuales estos hijos son la primera generación que logra este nivel de escolaridad. Esta heterogeneidad de los estudiantes, que sin duda es un argumento valioso para introducir adecuaciones a las modalidades de oferta educativa, no ha sido considerada, tampoco discutida. La política educacional, la organización formal de este nivel del sistema escolar, sus propósitos, sus currículos y sus prácticas pedagógicas y evaluativas siguen ordenadas en la lógica de una modalidad para continuar estudios superiores y otra para ir al mundo del trabajo. La tragedia es que al final no responde bien a ninguno de los dos propósitos: con excepción de la elite, los egresados de la TP no están accediendo al empleo y los de la HC tampoco lo hacen a la educación superior y los que logran acceder, mantienen las desventajas de una formación secundaria débil, con riesgo de deserción y en instituciones de educación superior menos prestigiadas.

La primera constatación que hace la Encuesta CASEN 2011, es que la matrícula en educación media tiene una distribución que concentra mayor población de menores ingresos en la modalidad TP que en la HC. En efecto, los dos deciles más pobres acumulan

² Se trata de la población entre 14 y 17 años. El año 2000 alcanza el 89.9% y el 94.7% en 2009, de acuerdo a los datos de la encuesta CASEN 2009. Revisado en abril de 2013 en:

http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen2009/casen_educacion.pdf

³ Bellei, C. (coordinador) Situación educativa de América Latina y el Caribe. Hacia la educación para todos 2015. CIAE (2012) pág. 48



Cuaderno de Educación Nº 51, mayo de 2013

el 34% y 28% de matrícula TP, en tanto que los deciles IX y X acumulan el 10% y el 3%, respectivamente. En cambio, la matrícula HC concentra más población en los deciles más altos. Este dato tiene múltiples consecuencias y es un factor relevante a la hora de explicar mucho del comportamiento de esta modalidad educacional⁴.

Lo que sigue, es una señal de alerta sobre la educación media, a través de un análisis de las distancias de resultados entre la elite y los demás sectores sociales.

Las brechas entre los resultados de los establecimientos educacionales a los que asiste la elite y la mayoría, sigue sin variar. Las novedades del Simce 2012 fueron escasas en segundo medio. En lectura los promedios nacionales no variaron respecto de la medición anterior (259 puntos) y en matemáticas sí y de manera significativa, manteniendo la tendencia iniciada en 2008 (6 puntos más entre 2008 y 2010 y 9 puntos más entre 2010 y 2012, llegando a 265 puntos).

Los resultados por dependencia administrativa de los establecimientos educacionales indican que las brechas se mantienen sin cambios. Los liceos municipales logran 244 puntos en lectura, los particulares subvencionados 262 y los particulares pagados 303. Entre 2010 y 2012 esto sólo varió en los particulares pagados que bajaron 6 puntos. En matemáticas la brecha es todavía peor. Los liceos municipales logran 241 puntos, los particulares subvencionados 270 y los particulares pagados 335 puntos. En este caso, todos mejoraron respecto del 2010, sólo que los particulares en 9 puntos y los municipales en 6. La brecha entre los liceos municipales y los particulares pagados es de 59 puntos en lectura y de 94 puntos en matemáticas⁵. Sin duda se trata de distancias irremontables si las condiciones se mantuvieran sin grandes cambios en los próximos años.

Los altos niveles de segmentación social de la educación hacen que en el análisis de brechas por grupos socioeconómicos, los resultados sean muy similares a los que se hace por dependencia administrativa de los establecimientos educacionales.

Los resultados de la Prueba PISA, en la que nuestro país participa desde comienzos de la década pasada, se aplica a estudiantes de 15 años (2° Medio) y cada tres años mide Lectura, Matemáticas y Ciencias Naturales. Sus resultados muestran un mejoramiento significativo de los resultados en el tiempo, aunque desigual si el análisis se hace por grupo socioeconómico. La distancia entre el grupo alto y el grupo bajo llegó a 107 puntos

⁴ Mineduc. (2012) Encuesta CASEN 2011. Análisis Módulo Educación, pág. 8. Revisado en abril de 2013, en: http://static1.mineduc.cl/doc_mailing/20121026%20análisis%20casen%20final.pdf

⁵ Agencia de Calidad de la Educación (2013): Simce 2012. Síntesis de resultados 2º Medio, págs. 8 y 9. Consultado en mayo de 2013, en: http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2013/06/SR_II_medio_2012_web.pdf



en 2009; ello implicó una leve mejoría si se compara con los resultados del año 2000, en los que la brecha era de 120 puntos. En matemática la diferencia es 109 puntos⁶

Los resultados de la PSU también indican que ellos siguen siendo consistentes y estables en desigualdad. Los egresados de la educación municipal del año 2011 logran 452.8 puntos, los particulares subvencionados 489,2 y los particulares pagados 609,9⁷. La brecha, en este caso, alcanza a 157 puntos entre los resultados de los liceos municipales y los colegios particulares pagados. Visto desde la modalidad de estudios que ofrecen, el puntaje promedio de los egresados HC alcanza a 522.6 puntos y el de los de TP 450.2. De esta forma, los egresados HC logran 72.4 puntos más que los de TP. Esta cifra en la medición 2010 había sido de 76.4 puntos, es decir, la distancia se mantiene relativamente estable⁸.

Parece claro que sobre la base de la evidencia aportada por Simce, por PISA y por PSU, que si dejamos como hasta ahora que las cosas vayan mejorando, sin política, ni estrategias, las diferencias se mantendrán o disminuirán a un ritmo que no es el que se requiere. Ello afecta especialmente a los jóvenes de los liceos municipales y a los de la modalidad técnica.

2. ¿En educación media la eficacia importa? ¿Cuánto importa?

Lo que sigue revisa tres resultados de eficacia de la educación secundaria, uno referido a la titulación de estudiantes de TP, otro sobre la continuidad de estudios de egresados HC y TP y el último en relación con la inserción laboral de unos y de otros. La pregunta es cuán eficaz es el sistema para lograr lo que se propone en esos tres asuntos críticos.

La Ley General de Educación (Art. 20) establece que el nivel de educación media debe ofrecer una formación general común y formaciones diferenciadas, entre las cuales están la HC, la TP y la Artística. Agrega que las bases curriculares podrían establecer otras. Indica que este nivel educativo habilita al alumno para “continuar su proceso educativo formal a través de la educación superior o incorporarse a la vida del trabajo”.

Si la incorporación a la vida del trabajo es un propósito importante de la modalidad TP, entonces una medida de eficacia, la más elemental de todas, es que sus egresados efectivamente logren obtener su título técnico de nivel medio. Esto es lo que en definitiva

⁶ Simce (2010) Resumen de resultados PISA 2009, Chile, pág. 11 y 18. Revisado en abril de 2013, en: http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/files_mf/resumenderesultadospisa2009chile..pdf

⁷ DEMRE, Compendio Estadístico Proceso de Admisión Año Académico 2012, pág. 39. Revisado en abril de 2013 en: http://www.demre.cl/text/pdf/p2013/compendio_p2013.pdf

⁸ DEMRE, Compendio Estadístico Proceso de Admisión Año Académico 2011, pág. 69. Revisado en abril de 2013, en: http://www.demre.cl/text/pdf/p2011/compendio_p2011/compendio2011.pdf



sostiene la existencia esta modalidad de estudios secundarios; porque si no se titulan, para qué optan por esa formación diferenciada. La titulación se logra luego que los estudiantes realizan su práctica profesional en una empresa afín a la especialidad que estudió, en la que demuestre los aprendizajes logrados y las competencias asociadas a su perfil de egreso. La práctica dura entre 450 y 720 horas y la realizan los estudiantes una vez que egresan de cuarto año medio, aunque desde 2009, pueden hacerlo también en el último año de secundaria.

No se sabe con claridad cuántos estudiantes hacen en definitiva su práctica. Como señala un informe del Ministerio de Educación, los datos siguen sin ser sistematizados, no obstante que cada establecimiento educacional informa a su Secretaría Regional Ministerial de Educación la aprobación de las prácticas de sus estudiantes y el registro de los titulados⁹.

Los estudios hechos sobre el tema por el CIDE (2009)¹⁰ y el Centro de Microdatos de la Universidad de Chile (2008)¹¹ encontraron de manera coincidente, que el 60 y 59% de los egresados realiza su práctica profesional tras la conclusión de sus estudios secundarios. Al interior de estas cifras, hay importantes distinciones entre especialidades. Por ejemplo, en el sector minero, sólo el 47% de los egresados realiza su práctica, mientras que en secretariado la proporción llega al 70%¹². Indican también que alrededor del 60% de los egresados realiza su práctica profesional al año siguiente de su egreso; de ellos, el 65% son mujeres y el 57% hombres.

Con independencia que el tema requiere ser estudiando con mayor profundidad, hay varias pistas que los estudios mencionados indican para explicar por qué los estudiantes no realizan su práctica profesional: la continuidad de estudios superiores y la escasa valoración que la práctica laboral tiene, en este caso, en el mercado laboral. A ellos debiera agregarse que en una medida importante conseguir un cupo de práctica en una empresa dependen muchas veces de las capacidades o redes del mismo estudiante y de su familia, ya que no todos los liceos mantienen el interés de acompañar a sus egresados en esto. El Estado tampoco provee de recursos a los liceos para ello y a la luz de los

⁹ Mineduc., Centro de Estudios (2011): Educación Técnica Profesional en Chile. Antecedentes y claves de diagnóstico. Documento elaborado por Sevilla, M. P., pág. 25. Consultado en abril de 2013, en: <http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201204241130130.DiagnOsticoEducacionTPCentrodeEstudiosMINEDUC.pdf>

¹⁰ CIDE (2009), Estudio sobre la Implementación Curricular en la Educación Media Técnico-Profesional, pág. 196. Revisado en abril de 2013, en: <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/txt842.pdf>

¹¹ Citado en el Informe Mineduc (2011), op cit., p. 25.

¹² Mineduc (2011), op. Cit., pá. 25.



resultados, la beca que se otorga a los estudiantes para que realicen su práctica, tampoco ha sido un incentivo suficiente¹³.

Finalmente, en esta parte, un antecedente más. Es reconocida la asociación entre práctica profesional y empleo de jóvenes. El 55% de los egresados que realizó su práctica profesional manifiesta haber recibido una oferta laboral de la empresa en la que la realizó al término de su período de entrenamiento. Un 60% de ellos se quedó trabajando en ella¹⁴. Resulta sorprendente constatar que no obstante el reconocido potencial que la práctica profesional muestra en relación con el empleo de los jóvenes, no haya sido objeto de una estrategia pública más contundente y para mejorar y ampliar lo iniciado el año 2006 con la beca de prácticas profesionales para los estudiantes. Reducir el desempleo juvenil sin duda que es un esfuerzo que habría merecido un poco más de atención.

Un segundo ámbito de eficacia se refiere a la continuidad de estudios superiores, tanto para la modalidad HC, como para la TP. Según la encuesta CASEN 2011, la cobertura bruta en educación superior nacional pasa de un 15.6% en 1990 a un 45.8% en 2011. Se trata de un crecimiento ininterrumpido; sorprenden algunos años con verdaderos saltos, por ejemplo, entre el 2000 y 2003 pasó del 30.9% al 37.8% y entre 2009 y 2011 del 39.7% al 45.8%¹⁵. De ellos, siguiendo los resultados de la encuesta CASEN, un 75% están matriculados en programas conducentes a licenciatura o a títulos profesionales y un 24% en programas técnicos de nivel superior.

La buena noticia es que el acceso a educación superior ha mejorado en todos los deciles de ingreso y aunque las diferencias son importantes entre el decil más pobre y el más rico, ella ha disminuido claramente en los últimos 20 años:

“en 1990 las cifras de cobertura del 10% más rico eran prácticamente 10 veces más grandes que las del 10% de menores ingresos, mientras que en 2011 estas cifras para el grupo más rico eran 3 veces las del grupo de menores ingresos”¹⁶

Respecto del acceso a educación superior, el citado informe del Mineduc (2011) reconoce que no obstante que más del 50% de los egresados TP de la cohorte 2008 rinden la PSU, sólo el 18.6% continúa estudios superiores al primer año de su egreso; ellos provienen principalmente de las especialidades minera, química, electricidad y administración y

¹³ Su baja utilización es destacada por el informe del Mineduc. (2011), pág. 26. Entre 2008 y 2010, el 55.6% de los egresados TP la utilizaron; llama la atención que en algunas especialidades su uso es particularmente bajo: maderero y minero, menos del 40%; metalmecánico, electricidad, construcción, hotelería y turismo, 50% o menos. Las más altas son programas sociales, administración y comercio y químico con 60% de egresados que hace uso del beneficio de la beca.

¹⁴ Mineduc. (2011), op cit., pág. 25.

¹⁵ Mineduc. (2012) Encuesta CASEN 2011. Análisis Módulo Educación, pág. 14. Revisado en abril de 2013, en: http://static1.mineduc.cl/doc_mailing/20121026%20analisis%20casen%20final.pdf

¹⁶ Mineduc (2012), op cit., pág. 15



comercio. Al año siguiente, se agrega un porcentaje similar, 18.2% que ingresa por primera vez a educación superior¹⁷. Muy distinta es la condición de los egresados de la modalidad HC, que logran que poco más del 50% de ellos se matriculen en instituciones de educación superior luego de su primer año de egreso.

Del total de egresados de TP matriculados en educación superior los años 2009 y 2010, que continuaron estudios el primer año, el 19% deserta del sistema; la mayoría de ellos lo hace luego de estudiar en Centros de Formación Técnica (CFT) o en Institutos profesionales (IP) (64%), ya que sólo el 36% lo hace en universidades. En cambio de la modalidad HC, deserta sólo el 9.8%¹⁸.

No hay muchos estudios sobre deserción en educación superior en Chile. El Sistema de Información de Educación Superior (SIES) entrega reportes de este tema desde 2007 y ha optado por informar cifras de permanencia de primer y segundo año, que es donde de acuerdo a la literatura, se produce la deserción en educación superior. El año 2010, la retención de estudiantes llegó al 64% en CFT e IP y al 77.5% en universidades¹⁹. Sobre la base de sus datos el Centro de Estudios del Ministerio de Educación (2012) constató una estrecha relación entre retención y variables académicas. Así, los estudiantes de mejores puntajes en la PSU presentan tasas de retención mayores: para la cohorte 2010, el grupo con 800 puntos o más tuvo niveles de retención superiores al 95%; en cambio, el grupo con promedios de 475 puntos en la PSU logró niveles de retención del 68%, cifra cercana a los que no rindieron la PSU. Otra variable académica establecida es la relación entre el tipo de establecimiento educacional del que proviene el estudiante y la retención: los egresados de colegios particulares pagados logran tasas de retención superiores al 80%, en cambio los egresados de liceos municipales llegan al 68%, poco menos que los particulares subvencionados que alcanzan 70%. Finalmente es interesante también la asociación entre retención y vocación de los estudiantes. Se constata que ella es mayor en el grupo de estudiantes que fue seleccionado en su primera opción de postulación, el 94% de ellos permanece al año dos; la cifra baja al 89% en el caso de los postulantes seleccionados que no ingresaron a su primera opción²⁰.

En definitiva, importa dejar establecido que la modalidad TP tiene claras desventajas cuando sus egresados logran acceder a estudios superiores. Los pocos que lo hacen obtienen bajos puntajes, ingresan menos a las universidades y más a los CFT e IP, desertan más que los egresados de HC y son parte de la población que tienen mayores riesgos de deserción.

¹⁷ Mineduc (2011), op cit., pág. 28. La hipótesis es que los que ingresan al año dos no lo hacen antes porque están desarrollando su práctica profesional.

¹⁸ Mineduc (2011), op cit., pág. 29

¹⁹ Mineduc., Centro de Estudios (2012). Serie Evidencias, año 1 Nº 9, pág. 6. Revisado en abril de 2013, en: <http://www.mineduc.cl/usuarios/bmineduc/doc/201209281737360.EVIDENCIASCEM9.pdf>

²⁰ Mineduc, Centro de Estudios (2012), op cit., pág. 9



Cuaderno de Educación Nº 51, mayo de 2013

Una tercera reflexión de eficacia tiene que ver con la inserción laboral de los egresados de secundaria.

El citado informe sobre Educación Técnica Profesional en Chile, hizo un cruce interesante de datos de los egresados de la cohorte 2008, incluyendo bases de datos del Registro de Estudiantes de Chile (RECH), del SIES y del Seguro de Cesantía. Se constata que a un año de su egreso²¹:

- El 46.2% de los egresados TP trabaja; el 40.9% de ellos sólo trabaja y el 5.3% trabaja y estudia.
- El 26.1% de los egresados HC trabaja; de ellos, el 17.3% sólo trabaja y el 8.8% trabaja y estudia.
- Sólo el 13.2% de los egresados de TP estudian; en cambio el 41.8% de los egresados HC lo hacen.
- El 40% de los egresados TP no está matriculado en una institución de educación superior, ni está empleado o ha recibido ingresos económicos en el año. En condiciones similares está el 32% de los egresados HC.

Esta última constatación abre otro tema crítico y preocupante. En Educación Media los motivos por los que los jóvenes dejan los centros educativos son cada vez menos las dificultades económicas, la discapacidad, la falta de ofertas educativas y cada vez más el desinterés por la actividad escolar. Este se manifiesta de distintas formas. La Encuesta CASEN 2009 ordena las razones de no asistencia de los jóvenes de 14 a 17 años a un establecimiento educacional. En esa condición había poco más de 81.800 jóvenes, lo que corresponde al 6.97% de la población en esas edades. Llama la atención que la razón que concentra mayores respuestas en hombres sea “No le interesa” (21.2%). Si se suma a ello el 10% de las mujeres que señalan lo mismo y el 18% de hombres y mujeres que no estudia por problemas de rendimiento, expulsión o cancelación de matrícula, tenemos una seria dificultad con un grupo importante de jóvenes²². A ellos habría que sumar los porcentajes antes señalados de egresados de TP y HC en condiciones similares.

En definitiva, de la cohorte 2008, los egresados de la TP logran mayor inserción laboral que los de la modalidad HC, menos acceso a la educación superior y muchos más de ellos son parte del grupo de ni estudia ni trabaja. Con seguridad estos últimos constituyen el sector que mayor preocupación debiera concitar para las políticas futuras de educación continua de población juvenil e inserción social, cultural y laboral.

La Encuesta CASEN, por otra parte, consultó sobre la situación del trabajo de los jóvenes entre 18 y 24 años, económicamente activos, que no asisten a un centro educativo y cuyo

²¹ Mineduc., Centro de Estudios (2011), op. Cit. Pág. 31

²² Mideplan: Educación. Encuesta CASEN 2009, cuadro 19. Revisado en abril de 2013, en:
http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen2009/casen_educacion.pdf



nivel educacional máximo es la escolaridad media completa. Se establece que los egresados de HC y de TP, logran ingresos económicos similares (levemente más altos para la modalidad TP). Entre la población que no concluyó la educación secundaria, los HC logran ingresos superiores a los TP²³. En otras palabras, estos datos están indicando que para efectos de los ingresos económicos, egresar de HC o de TP no agrega valor.

La Encuesta CASEN aporta otros dos datos interesantes, uno sobre la proporción de estudiantes entre 18 y 24 años que asiste a educación superior y a la vez, trabaja (28.8%). La mayoría de ellos estudian en IP (27%) y CFT (39%); sólo el 10% asiste a universidades del Consejo de Rectores y el 18% a universidades privadas²⁴. Otro, sobre abandono de estudios superiores. Este es mayor en la medida en que se disminuye la edad de las personas. Al parecer, los nuevos sectores sociales que acceden a educación superior tienen mayor riesgo de abandono por ser sectores de menores ingresos que la población más adulta. De la población entre 25 y 30 años, los mayores porcentajes de abandono lo tienen los técnicos de nivel superior con un 25.71%; los profesionales con un 20.66 y los postgrados sólo el 7.37%²⁵.

En definitiva, los datos de la Encuesta CASEN ponen en duda la mayor eficacia de la TP en relación a su capacidad de asegurar mejores ingresos que la modalidad HC para población que ha logrado su escolaridad completa o menos.

Epílogo

Esta sucinta revisión revela una cantidad apreciable de situaciones críticas que afectan a la educación media y que requieren una atención urgente. Desde el año 2000 en adelante, los esfuerzos públicos por abordar los problemas de este nivel han carecido de continuidad, de extensión y de profundidad. En general las iniciativas han sido programas destinados a grupos focalizados de estudiantes y liceos y han buscado abordar necesidades específicas, como retención y asistencialidad en el caso del Programa Liceo para Todos, mejora de resultados de liceos que atienden a sectores sociales vulnerables en el caso de Liceos Prioritarios o selectividad y excelencia en el Programa de Liceos Bicentenario. Ninguno de ellos asumió o agregó la condición HC o TP como un sello de mejoramiento. De ellos, sólo está vigente el último. La ampliación de la Subvención Escolar Preferencial a los liceos es muy reciente y hasta ahora no parece más que una extensión de lo que se venía haciendo en Educación Básica, sin una reflexión sobre las necesidades de Educación Media y sin adecuaciones a sus estrategias e instrumentos de mejoramiento.

²³ Mineduc., Centro de Estudios (2012), op. Cit., pág. 30.

²⁴ Mineduc., Centro de Estudios (2012), op. Cit., pág. 31

²⁵ Mineduc., Centro de Estudios (2012), op. Cit., pág. 34



Respecto de la Educación Media Técnica Profesional, en la última década es posible constatar un esfuerzo relevante llevado a cabo por el Programa Chile Califica. Este se propuso la construcción de un sistema de educación y capacitación permanente, mediante acciones destinadas a ampliar y mejorar las oportunidades de nivelación de estudios de la población, la capacitación y la formación técnica, y, de manera simultánea el diseñar e ir instalando gradualmente los instrumentos de un sistema nacional de educación y capacitación permanente. El programa logró importantes avances en la introducción de modalidades flexibles de nivelación de estudios, en la conformación de redes de formación técnica, en el aseguramiento de su calidad y experiencias piloto de identificación, evaluación y certificación de competencias laborales. Tuvo menos éxito en lograr instrumentos de articulación de la formación técnica, itinerarios y reconocimiento de aprendizajes previos, en la institucionalización de un sistema de aprendizaje a lo largo de la vida y en una buena articulación entre educación y capacitación laboral a propósito, por ejemplo, del Sistema Nacional de Certificación de Competencias Laborales.

La necesidad de abordar cambios más profundos en la Educación Media Técnica Profesional, incluyendo su articulación con la educación superior, llevó a la conformación de al menos tres comisiones ministeriales de formación técnica que se preocuparon de diagnosticar y proponer políticas que apoyaran su ordenamiento, su calidad y su pertinencia. Estas comisiones fueron integradas por expertos del Ministerio de Educación y externos, vinculados a la formación y al desarrollo productivo del país. Ellas contaron con importante apoyo e interés de las autoridades que compartían su preocupación por el tema de la formación técnica, pero que no lograron ponerlo en la agenda de los temas prioritarios.

Poco antes del término del gobierno del Presidente Lagos se constituyó la primera comisión, cuyo trabajo quedó reflejado en el texto “Más y mejores técnicos para Chile” (febrero 2006). Al final del Gobierno de la Presidenta Bachelet, se constituyó otra comisión ministerial de formación técnica, que discutió y concordó diagnóstico y propuestas. Ello quedó expresado en el texto “Bases para una política de formación técnico profesional en Chile²⁶”. El tercer grupo se conformó al final del Gobierno pasado, como parte de una nueva estructura ministerial para la formación técnica que incluyó una secretaría ejecutiva y una comisión externa de expertos para apoyar el desarrollo de una política sobre el tema. Estos distintos grupos de trabajo comparten el diagnóstico y la urgencia de abordar la desarticulación de la formación técnica, sus fallas en calidad y pertinencia, la debilidad de sus vinculaciones con los sectores productivos y de trabajo, la insuficiencia de sus aspectos curriculares y de la enseñanza y de su financiamiento. Cada

²⁶ Ministerio de Educación (2009). Informe Ejecutivo: Bases para una Política de Formación Técnico-Profesional en Chile. Disponible en

http://www.mineduc.cl/usuarios/1234/File/Formacion%20Tecnica/Informe_basesFormTecnProf_Chile2009.pdf



Cuaderno de Educación Nº 51, mayo de 2013

uno de esos grupos dejó sus propuestas para el gobierno que venía. Sin embargo, esa posta nunca logró traspasar el testimonio al gobierno siguiente.

En definitiva, y con urgencia, se requiere abrir líneas de trabajo que admitan una discusión y propuestas para abordar estos y otros problemas relevantes de la educación media. Entre ellas:

- Asumir las implicancias de una educación secundaria que dejó de ser un nivel escolar selectivo y privilegiado y pasó a ser parte de la educación fundamental de todo ciudadano y por lo mismo, de un derecho, es una tarea urgente. Entre las derivaciones de esto, se tiene: más relevancia al desarrollo de habilidades básicas, habilidades de pensamiento y habilidades superiores que faciliten a las personas en aprendizaje a lo largo de la vida, dar espacio al desarrollo de las potencialidades de las personas, a sus motivaciones e intereses, reforzar los espacios educativos de integración social y cultural, de desarrollo ciudadano, de formación democrática.
- Una línea de estudios que revise otras experiencias y profundice en relación con los problemas de eficacia y resultados y se abra a temas como mejora de la enseñanza y el aprendizaje, las expectativas, el desarrollo, la orientación, la deserción y la cultura de los jóvenes y proponga alternativas para abordarlos.
- La flexibilización curricular y la diversificación de opciones y modalidades de formación, más allá de las actuales HC, TP y Artística, o desde ellas, para responder de mejor forma a la enorme diversidad de necesidades del país y de los jóvenes, sensible a la realidad de los jóvenes, con propuestas que vinculen la educación con el desarrollo de sus proyectos de vida; diversas también en medios, combinando programas formales y no formales, presenciales y a distancia.
- Retomar los esfuerzos de desarrollo de un sistema de aprendizaje permanente de las personas, que incluya la nivelación de competencias escolares en educación técnica, los temas de relación con los sectores productivos y de trabajo, el mejoramiento de su calidad y pertinencia, la articulación entre los distintos niveles y modalidades de formación y capacitación, los itinerarios de formación técnica, el reconocimiento de aprendizajes previos de las personas, la formación de docentes e instructores, la relación entre programas de formación de educación y de trabajo, el financiamiento y el desarrollo de ofertas públicas de formación técnica de nivel superior.
- Generar respuestas y alternativas al creciente número de jóvenes que no estudia ni trabaja, tanto los que abandonaron la educación secundaria sin completarla, como los que egresaron de ella. En ese sentido, las tareas son variadas e incluyen,



por ejemplo, la prevención de la deserción, o políticas pro retención de estudiantes, oportunidades flexibles de nivelación de la escolaridad secundaria, asociación entre escolaridad secundaria y oficios, experiencias de trabajo social habilitante, desarrollo personal, reconocimiento y valoración de la cultura juvenil, entre otros.

- Identificar los desafíos asociados al cambio de la estructura del sistema escolar que partirá en 2017. Sorprende que a poco más de cuatro años de iniciar ese cambio, no existan siquiera estudios de las implicancias y ajustes involucrados en la disminución de la escolaridad básica de 8 a 6 años y el aumento de la media de 4 a 6, por ejemplo en términos de espacios y equipamientos escolares, de docentes, de tiempos de enseñanza, de cantidad de estudiantes afectados, de las diferencias entre los territorios.