

Sentidos de la educación técnica superior en Chile. Fines de las políticas y expectativas de los estudiantes

BEAUMONT, Eduardo / FLACSO Argentina – eduardo.beaumont@gmail.com

Eje: Educación, Estado y Políticas Públicas

^a *Palabras claves: Educación técnica – Educación superior – Chile – Sociología de la educación*

> Resumen

El presente trabajo se enmarca en una investigación que se propone estudiar las demandas subjetivas presentes en la educación técnica superior en Chile, es decir, el conjunto de fines, expectativas y motivaciones que desarrollan los distintos actores respecto de la educación en la que participan. La educación técnica superior en Chile es un objetivo escasamente estudiado y para aproximarnos a nuestro objeto será preciso partir por una caracterización sistemática de este campo. El presente trabajo, en consecuencia, se propone construir un panorama sintético de este componente del sistema educativo, en particular desde el punto de vista de la sociología de la educación y las denominadas variables de definición.

En un trabajo posterior, bajo la forma de una tesis de maestría en ciencias sociales con orientación en educación, el objetivo de conocer y describir las demandas subjetivas se ilustrará a través de dos análisis complementarios: de las políticas educativas atinentes (1990-2018) y de los discursos de estudiantes que cursan dicho nivel. Para el estudio de los discursos estudiantiles, se realizarán entrevistas en profundidad en Santiago de Chile, de manera complementaria al análisis de una base de datos en dónde se consignan las postulaciones de más de mil estudiantes a becas para cursar en este nivel y se informan distintas variables relevantes, asimismo las “motivaciones” para estudiar (párrafo de respuesta abierta).

> Presentación

Solía suceder que los oficios y la formación para el trabajo manual se desarrollaran en espacios por fuera de la educación superior, reservando esta última para las profesiones científicas y humanistas o liberales. Ahora bien, la complejización tecnológica transversal de todas las ocupaciones, junto con el fenómeno creciente de “devaluación de las credenciales académicas” (Bonafant, 1998, p. 32) han incorporado a la formación técnica en la educación superior, en un proceso que se encuentra en pleno desarrollo aún. No

obstante, la educación técnica es un ámbito que tiene identidad propia y que no debe ser considerado simplemente como una modalidad educativa más, en el sentido que expresa un conjunto de relaciones entre educación y trabajo que son cuando menos distintas a otras formas de educación (Weinberg, 2017). El objetivo que nos planteamos en el presente trabajo, consiste en describir el contexto del sistema actual de la educación técnica superior en Chile, poniendo para ello el foco en las denominadas “*variables de definición de los sistemas educativos*” (Gallino, 2005, pp. 350-351). Aunque el abundamiento en cada uno de estos puntos es materia de múltiples investigaciones, nos parece que la sistematización de los aspectos principales de las variables relevantes supone un cierto aporte al estado de la cuestión.

› **Aspectos generales**

Partamos por una característica general: aún hoy los aspectos estructurales de la educación superior en Chile están fuertemente relacionados con el marco normativo de la reforma iniciada en 1980, realizada en el contexto de la dictadura cívico-militar de Pinochet (1973-1990). A pesar de sus modificaciones posteriores, aún hoy este cuerpo legislativo imprime una notoria influencia en el desarrollo de la educación superior chilena.

En 1981 se crean las figuras de los Centros de Formación Técnica (CFT) y los Institutos Profesionales (IP), surgiendo así las instituciones características del sistema actual. La educación técnica superior en Chile se compone básicamente de dos tipos de carreras: las denominadas “técnicas de nivel superior”, con un promedio de 2 años de duración (mínimo 1600 clases) y los “profesionales técnicos”, que tienden a durar 4 años. Ambas son consideradas carreras de educación superior, normalmente exigen la aprobación del nivel secundario, pero a diferencia de las carreras universitarias no son conducentes a un grado académico (licenciatura). Para su comparabilidad internacional, estos niveles representan una “educación terciaria de ciclo corto” o nivel 5 según clasificación internacional normalizada de la educación (UNESCO, 2013, pp. 50-53).

Mientras los CFT solamente pueden educar en las primeras, los IP pueden impartir cualquier carrera, con excepción de las que necesariamente implican una licenciatura y están reservadas solo a las universidades. Se trata de los “*títulos profesionales de mayor prestigio social*” (Brunner et al, 1989, p. 112), entre los que se cuentan: médico, ingeniero, agrónomo, químico-farmacéutico, economista, psicólogo, etc. A este listado original de 1981, recientemente se agrega la restricción de impartir carreras de pedagogía (CGR, 2014).

De manera general, una de las representaciones más habituales sobre la educación técnica consiste en concebirla como un “pariente pobre de la educación superior”, en una percepción que tiende a privilegiar los estudios universitarios de cualquier clase. En la lectura de Sánchez y Escudero (2008, pp. 18-35), esto

se relaciona con varios factores, entre ellos la composición social de los(as) estudiantes (más empobrecida), la histórica ausencia de financiamiento público para este sector (inexistente hasta 2006) y también las fuertes diferencias de remuneraciones (en promedio) entre los(as) egresados(as) de los niveles técnico y universitario.

› **Cobertura y oferta académica**

Comencemos por describir la variable de las dimensiones del sistema, junto con aspectos de la diferenciación en niveles y su distribución geográfica en el país. Según datos provistos por la fuente oficial (Servicio de Información de la Educación Superior, SIES), en 2017 los CFT e IP representaron el 41,21% del total de la matrícula de la educación superior y un 49,75% de los ingresos a primer año. Se trata de un total de 514.143 estudiantes en la educación superior técnica (CFT e IP), de los cuales 511.487 pertenecen específicamente a carreras conducentes a título. Lo anterior representa un crecimiento importante y sostenido: a modo de referencia, en 1985 dicha matrícula se cifraba en 56.411 estudiantes (Brunner et al, 1989, p. 103).

Desde el punto de vista del género, la matrícula exhibe una relativa paridad en la participación, la que se cifra en un 50,4% de matrícula femenina en el caso de los IP y en un 52,55% para el caso de los CFT (en universidades alcanza el 53,81%). Desde el punto de vista de la distribución geográfica, la matrícula técnica se concentra principalmente en tres regiones del país: ciudad de Santiago con un 47,46%; región del Biobío con un 11,61% (principalmente en la ciudad de Concepción); y región de Valparaíso con un 9,87%. Se trata de los núcleos demográficos, administrativos y financieros principales del país, y la tendencia descrita se expresa del mismo modo en la educación superior en general.

En cuanto a la cantidad de instituciones, la misma fuente indica que en 2017 existen un total de 87 instituciones de educación técnica (46 CFT y 41 IP), que junto con 61 universidades completan el panorama de la educación superior. En los orígenes del sistema en 1985, se contabilizaban en cambio más de 20 IP y más de 200 CFT (Brunner et al, 1989, p. 111).

Si bien los(as) estudiantes de carreras de tipo técnico (técnicas de nivel superior y profesionales sin licenciatura) se concentran principalmente en IP y CFT, existe también una oferta de este tipo de carreras al interior de las universidades, aunque ésta es sólo el 10,64% del total de la matrícula de éstos(as) estudiantes. La mayor cantidad se encuentra en un IP (65,47%) y los CFT alcanzan el 23,90%. Desde el punto de vista del nivel educativo y observando al conjunto del sistema, el mayor porcentaje de matrícula se ubica en las carreras técnicas de nivel superior (61,72%) y las profesionales sin licenciatura son el 38,28%.

Precisemos, respecto de lo anterior, que en muchas ocasiones una misma carrera puede contener más de un nivel, en las denominadas titulaciones intermedias. Así por ejemplo, un IP puede impartir una carrera profesional sin licenciatura en determinada materia, la que a los dos años de cursada otorgará el título de técnico superior y a los cuatro años el título profesional. Para el caso de las universidades, en gran parte su oferta de carreras técnicas se refiere a titulaciones intermedias, para carreras que finalmente otorgan título profesional universitario. No obstante lo anterior, este tipo de articulaciones se dan únicamente dentro de una misma institución, dado que -en general- entre los CFT, los IP y las universidades no existe articulación curricular ni jurídica. Así, *“por ejemplo, un egresado de un IP puede finalizar sus estudios en un CFT y no necesariamente existe reconocimiento de su formación en algún IP, salvo en los holdings educacionales (algunos de carácter transnacional)”* (Sánchez et al, 2016, p. 4).

En cuanto a la cobertura del sistema, investigadores(as) como Sánchez y Escudero (2008, p. 18) han destacado que la proporción entre estudiantes de carreras universitarias y técnicas constituye *“una estructura atípica”* de la matrícula, si se compara el caso del país con otros más desarrollados o centrales. El punto es sostener que existen menos técnicos de los que el país necesita, argumento que ha sido profusamente difundido a través de discursos políticos y medios de comunicación. No obstante lo anterior, desde el año 2006 en adelante son las instituciones técnico profesionales las que más crecen a nivel de matrícula en toda la educación superior, en particular incorporando a los deciles más bajos de ingreso (Orellana, 2011, p. 116, 134).

Finalmente, podemos describir que la oferta académica de los IP y CFT tiende a orientarse hacia las carreras de servicios, entre las que el área de administración y comercio representa casi un tercio del total. Las carreras de salud, docencia y servicios sociales suman un 20% aproximadamente, mientras la formación en materias industriales bordea el 10%.

› **Propiedad y financiamiento**

Observemos ahora la variable de la propiedad del sistema, la relación entre la enseñanza pública y privada que existe en este nivel. Antes de la dictadura militar existían 8 universidades que impartían estudios superiores (títulos profesionales y técnicos), de las cuales la mitad era de propiedad estatal y la mitad de derecho privado. No existían los CFT ni los IP, pero la entidad homóloga vendría a ser el Instituto Nacional de Capacitación (INACAP), creado por el Estado en 1966 y privatizado durante la década del 80, siendo hoy la segunda institución superior más grande a nivel de matrícula en el país.

Es evidente que la reforma a la educación superior de 1980-81, de manera general, imprimió una profunda privatización en el sistema, estimulando el nacimiento de nuevas instituciones privadas y debilitando a la Universidad de Chile y a la Universidad Técnica del Estado, a través de su fragmentación

en una decena de instituciones locales. En la descripción de Brunner et al (1989, pp. 108-109), lo principal de esta reforma puede resumirse en los siguientes puntos: a) Se traspa la responsabilidad por expandir y desarrollar el sistema al sector privado; b) Se invita al sector privado productivo para que se haga cargo, progresivamente, de la enseñanza vocacional o técnica; c) Se abre el sistema de enseñanza universitaria de modo que puedan surgir nuevas instituciones bajo el impulso de iniciativas privadas, surgiendo tres tipos jerárquicos de instituciones (CFT, IP y universidad); d) Se establecen mecanismos competitivos de financiamiento para las universidades, sin contemplar a CFT e IP.

La educación superior (universitaria y técnica) experimenta procesos de fuerte expansión, aumentando 30 veces su cantidad de alumnos(as) durante los últimos 50 años. El importante gasto público que posibilitó dicho crecimiento se vio fuertemente contraído a partir de 1974 por la dictadura cívico-militar, llegando a disminuir un 35% hacia 1981. Lo anterior terminó por remitir al Estado a un rol subsidiario en la materia y si bien las administraciones posteriores a la dictadura aumentaron el financiamiento público para la educación de manera importante (140% entre 1990 y 2006), los procesos de profunda privatización se encontraban ya profundamente arraigados y no fueron revertidos por los gobiernos democráticos, al punto de constituir a la educación superior como un importante mercado (Acuña et al, 2009, pp. 2, 16, 26).

En la actualidad, la casi totalidad de los IP y CFT son de carácter privado, lo que se condice con la normativa vigente que establece que éstas son un tipo de empresa educacional habilitada para lucrar con su actividad (Decreto con Fuerza de Ley no. 5 de 1981), a diferencia de las universidades¹. La sola excepción a ello la constituye la creación de 15 CFT estatales (Ley N° 20.910) en 2016, los que a la fecha se encuentran en dispar estado de desarrollo, en cualquier caso mucho más relevantes como señal política que por su impacto cuantitativo. Así, en 2018 hay 2 CFT operando, el resto todos en estado de proyecto, y según estimaciones preliminares, cada CFT tendría una cobertura aproximada de 739 estudiantes (Educación 2020, 2015, p. 20).

En cuanto a la variable más amplia sobre las relaciones que establece el sistema educativo (técnico superior) con el Estado, describiremos a continuación algunos aspectos, en particular en sus dimensiones administrativa y financiera. Según establece la normativa, cualquier persona natural o jurídica podrá crear un CFT (DFL no. 24 de 1981, art. 5) o un IP (DFL no. 5 de 1981, art. 6), aunque su funcionamiento estará

¹El Decreto con Fuerza de Ley n° 1 de 1980 estableció que las universidades deben ser entidades sin fines de lucro, aunque ello no impidió que las instituciones desarrollaran una serie de mecanismos para obtener lucro en zonas grises de lo legal. El 27 de marzo de 2018, el Tribunal Constitucional - organismo independiente del Estado, cuyos miembros no son electos por votación popular - emitió un fallo en donde redefinió la interpretación de esta normativa, señalando que si bien las universidades no deben tener fines de lucro, los organismos controladores de éstas si estarían facultados para lucrar. Por supuesto, esta interpretación ha generado amplias reacciones, siendo interpretada por los movimientos estudiantiles como una avanzada de ofensiva neoliberal.

sujeto a la supervisión y fiscalización del Ministerio de Educación, organismo que también deberá aprobar las carreras y las titulaciones ofrecidas (CFT: arts. 10, 12; IP: arts. 6, 7, 13). El Estado es quién autoriza la habilitación de éstas instituciones, por lo que la primera relación se constituye a partir del reconocimiento y la legalización. Sin embargo, una vez aprobada la institución o carrera, esta relación se vuelve escasa, por no decir virtualmente inexistente, en la medida que las instituciones adquieren plena “autonomía” y no requieren posteriores intervenciones del Ministerio.

Hemos descrito el requisito elemental para constituir una institución de este tipo, pero ello evidentemente no es la única relación que se establece entre éstas instituciones y el Estado. En 1999 se crea en Chile una agencia estatal de acreditación de calidad para la educación superior, que trabaja con una minoría de instituciones y carreras hasta 2006, año en que deja de ser una “experiencia demostrativa” y pasa a constituirse como un sistema que incluye a CFT e IP y queda regulada por la Ley N° 20129. A nivel local y global, asistimos a un contexto en dónde la preocupación por la calidad y su acreditación adquieren un lugar protagónico en los discursos sobre educación. Según establece la Ley citada, el objeto de los procesos de acreditación es evaluar el cumplimiento de su proyecto institucional y en particular los “*mecanismos de autorregulación*” (art. 15), con lo que se refuerza la idea de autonomía de las instituciones. Éstos procesos de acreditación son gestionados por la agencia estatal, pero son efectuados por “*agencias acreditadoras*” de tipo privado, nacionales o extranjeras (art. 26). El proceso de acreditación descrito no es obligatorio para las instituciones y la única obligación existente es que si una institución se somete -voluntariamente- al proceso, está obligada posteriormente a difundir e “*incorporar en su publicidad*” los resultados obtenidos (art. 48). No obstante lo anterior, hay ciertos elementos que vuelven imprescindible en la práctica que las instituciones se acrediten, como por ejemplo que ésta sea condición de acceso a becas y créditos de financiamiento para los(as) estudiantes. Según informan los datos más recientes disponibles, en 2017 el 38,82% de las carreras de IP y CFT están acreditadas, lo que cubre el 62,65% de los(as) estudiantes matriculados (SIES).

Respecto de este proceso, Núñez (2015, p. 131) propone una lectura que identifica la acreditación de calidad como una tecnología de gobierno neoliberal. Sostiene que en parte se trata “*de volver borrosa la barrera entre lo público y lo privado, haciendo irrelevante dicha distinción. Si lo único que importa son los resultados, no importa quién sea el que ofrezca un servicio, mientras este sea de calidad*”.

En materia de financiamiento, la casi totalidad de las carreras de educación superior son aranceladas, financiadas por los(as) estudiantes y/o sus familias. La excepción a ello son los CFT estatales antes referidos y los(as) 55.544 estudiantes (aproximadamente un 10,8% del total) que reciben financiamiento completo del Estado a través del denominado “programa de gratuidad” (que existe desde 2016) (MINEDUC, 2017), el que opera a través de sistema “voucher”. Una estimación reciente (Brinded, 2015)

ubicó a Chile como uno de los cuatro países más caros a nivel global para obtener educación universitaria, medido a través del porcentaje del salario gastado en aranceles universitarios.

Durante más de dos décadas los IP y CFT no tuvieron ninguna relación con el sistema estatal de financiamiento de la educación. En 2001 surgió una beca estatal para estudiantes de carreras técnicas y de nivel técnico-profesional denominada “Nuevo Milenio”, la que se mantiene hasta la actualidad y financia parcialmente el costo del arancel a estudiantes que acrediten vulnerabilidad socio-económica. A fines de 2004 el Gobierno creó el "Crédito con Aval del Estado" (CAE), con lo que se introdujeron a lo menos dos modificaciones: se incluyó a IP y CFT; y se entregó la administración del sistema a la banca, por ende, al mercado (Thielemann, 2016, pp. 208-209). El CAE consiste básicamente en un crédito otorgado por el sistema financiero para estudiantes de instituciones acreditadas de educación superior, que presenten dificultades económicas y “mérito académico”. Así, los(as) estudiantes reciben financiamiento para el arancel de sus carreras, pero se comprometen a comenzar a pagar el crédito -con intereses- 18 meses después de egresar o 2 años luego de la última matrícula, pudiendo solicitar que cada cuota no sobrepase el 10% de sus remuneraciones (Ley N° 20.027 de 2005). Según describen Sánchez et al (2016, p. 8), a partir de este evento “*se da un explosivo aumento de matrícula, principalmente por vía privada, sin establecer ninguna regulación*”.

Así, puede decirse que el acceso a la educación superior chilena está condicionado por varios obstáculos, en primer lugar por el alto costo económico que supone ingresar y permanecer en ella, dado que tanto las instituciones públicas como privadas son aranceladas. A esto debe sumarse que las universidades (la totalidad de las estatales, junto con las privadas más prestigiosas) tienen un sistema de ingreso selectivo que pondera las calificaciones obtenidas en el nivel secundario, en combinación con los resultados de los exámenes de la “prueba de selección universitaria” que abarcan varias disciplinas. A diferencia de las universidades más prestigiosas, los requisitos de ingreso exigidos por IP y CFT se limitan a la aprobación del nivel secundario, a lo que eventualmente se agrega un examen de ingreso, de orientación diagnóstica y no selectiva.

› **Participación por grupos y rendimiento complejo del sistema**

Según indican Acuña et al (2009, pp. 10-11), el contexto chileno del financiamiento y las condiciones de acceso resultan determinantes -entre otros- para que la educación superior manifieste una expansión segmentada socioeconómicamente para los distintos tipos de instituciones, siendo la educación superior técnica (o no universitaria) la que concentra a los sectores con menos recursos. A partir de un análisis de la Encuesta de Caracterización Socio-Económica Nacional (CASEN) y de datos del Ministerio de Educación, Orellana (2011, p. 179) concluye que “*entre quienes ingresan al sistema, se observa una*

oferta de instituciones fuertemente diferenciada y segmentada”, asimismo, que “*los estudiantes primera generación en ingresar a la educación terciaria se matriculan principalmente en universidades no selectivas e instituciones técnico-profesionales, generalmente, de gran tamaño y lucrativas*”. Desde el punto de vista de los ingresos económicos del hogar, la conclusión se reafirma.

Desde el punto de vista de la edad de los(as) estudiantes, podemos señalar (datos SIES para 2017) que el promedio de las carreras técnicas de nivel superior es de 26,36 años, con una desviación estándar de 5,92. Las carreras profesionales sin licenciatura, por su parte, registran un promedio de 27,71 años, con una desviación estándar de 6,1. En ambos tipos de carreras, cerca del 44% de los(as) estudiantes tiene entre 20 y 24 años. Igualmente, en ambos tipos de carreras los(as) estudiantes mayores de 35 años son minoría, en promedio entre un 10 y un 12% aproximadamente.

En materia de rendimiento complejo del sistema, comentaremos brevemente las estadísticas de retención de los(as) estudiantes que ingresan a las carreras, junto con las comparativas entre la duración real y la duración teórica de las carreras.

Según información del Ministerio de Educación a partir del seguimiento de cohortes de 2008 y 2009, la retención promedio del primer año en los IP se cifra en un 63%, mientras en el segundo año baja al 45% del total de los(as) ingresantes. No se aprecian diferencias sustantivas entre estudiantes de carreras técnicas de nivel superior o de carreras técnico profesionales, pero si hay diferencias entre los niveles de retención de las instituciones según su nivel de acreditación (Torres, Zenteno, 2011, p. 55). Los CFT por su parte exhibieron un promedio de 60% de retención al primer año, que descendió al 44% en segundo año. Se revelan importantes diferencias según los niveles de acreditación: las instituciones "*acreditadas de tamaño mayor*" presentaron un 75% de retención de estudiantes en primer año y 59% en segundo, mientras las "*instituciones no acreditadas de tamaño mayor*" presentaron un 59% para primero y un 43% para segundo año (Opcit, p. 71).

Según la fuente oficial, los IP tienen una duración teórica promedio de 2,6 años para las carreras técnicas de nivel superior, que se expresa en una duración real promedio de 3,2 años, lo que representa un retraso promedio de 0,5 años. En cuanto a las carreras técnico-profesionales, éstas presentan una duración teórica promedio de 4,4 años, que se traduce en una duración real promedio de 5,6 años, con un desfase promedio de 1,2 años (Opcit, p. 56). En cuanto a los CFT, la duración teórica de los programas se cifra en un promedio de 2,6 años, mientras la duración real alcanza los 3,7 años en promedio. El desfase, así, se calcula en un promedio de 1,1 años (Opcit., p. 71).

› **Fines de la educación**

Observemos brevemente la variable de los fines de la educación. Según establece la normativa de su creación, vigente hasta hoy, los fines de la educación técnica superior están diferenciados según se trate de CFT o IP. Para el caso de los primeros, sus fines están relacionados principalmente con la formación ocupacional del propio individuo: “[su] objetivo fundamental es formar técnicos idóneos con la capacidad y conocimientos necesarios para el ejercicio de las respectivas actividades” (DFL 24, 1981, art. 1). Diferente es el caso de los IP, para los que se agrega (a lo anterior) el que “deben atender adecuadamente los intereses y necesidades del país” (DFL 5, 1981, art. 1). Podemos observar así que la jerarquía educativa se relaciona con el alcance de los fines, en donde el nivel inicial de los CFT se encuentra limitado a la propia formación, mientras el nivel más avanzado de los IP está convocado también a una -apenas enunciada- preocupación por el destino colectivo.

A modo de contexto, podemos comentar que el escenario en dónde se produce esta reforma se caracteriza por una virtual ausencia de discursos y propuestas sobre políticas de educación superior entre los actores influyentes. Según describe Cox (1989, pp. 39-41) sobre la década del ochenta, mientras los partidos de derecha no tienen un discurso elaborado sobre el tema de la educación superior, otros actores relevantes como la iglesia, la masonería o el partido radical tampoco lo tienen o solo realizan menciones tangenciales. En general, la educación superior no parece figurar entre las preocupaciones principales de los actores. De este modo, el profundo silencio en los discursos públicos o la muy restringida descripción de fines que propone la legislación contrastan fuertemente con la importancia radical de las reformas educativas llevadas a cabo.

Desde un análisis más general, Núñez (2015, p. 35) sostiene que aquí asistimos a la conformación de “un relato educativo según el cual es el individuo, mediante el desarrollo de su propio capital humano, el único que puede superar las dificultades socioeconómicas, que se presentan como un dato inexorable de la realidad” con lo que “las políticas educativas tienen un carácter estratégico en la consolidación del neoliberalismo en Chile”. La estrechez de discursos y fines de la educación, desde este punto de vista, es leída como una “tecnocratización” de lo educativo.

Con posterioridad a este origen, las distintas administraciones del Estado paulatinamente han impreso aspectos democratizantes en la política educativa. Respecto de educación y trabajo, por ejemplo, la legislación de 2010 asigna como fin de la educación el “[capacitar] a las personas para participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país” (DL 2, art 1). Sin embargo, en materia de CFT e IP no se introducen menciones específicas, por lo que lo antes descrito permanece inalterado.

Por su parte, la ley que crea los CFT estatales es profusa en su relato y profundiza una descripción sobre fines de la educación técnica, con lo que se incorporan a sus fines aspectos como trayectorias, sustentabilidad, desarrollo regional, desarrollo humano, derechos humanos, entre otros (art. 3).

El futuro que tenga la política de los CFT estatales es bastante incierto, así como también sus eventuales efectos en las restantes instituciones (CFT privados e IP). En cualquier caso, los fines de la educación técnica en Chile parecen estar limitados -tautológicamente- a la “*capacidad y conocimiento necesarios para el ejercicio*”, aunque políticas como la referida parecen indicar que dichos fines tenderán a ampliarse en sintonía con los discursos hegemónicos del contexto actual.

Finalmente, destacamos que en años recientes y como resultado de la presión de los movimientos sociales estudiantiles, se legisla un cambio en la ley que hasta 2015 prohibía explícitamente la participación de estudiantes y funcionarios(as) en las instancias de gobierno de las instituciones de educación superior, por ejemplo en los “centros de alumnos” y federaciones, instancias ampliamente extendidas en las universidades. De este modo, recién a partir de julio de 2015 (Ley n° 20843) los(as) estudiantes técnicos no se encuentran d antemano inhabilitados por ley para integrar instancias de participación en el gobierno de sus instituciones.

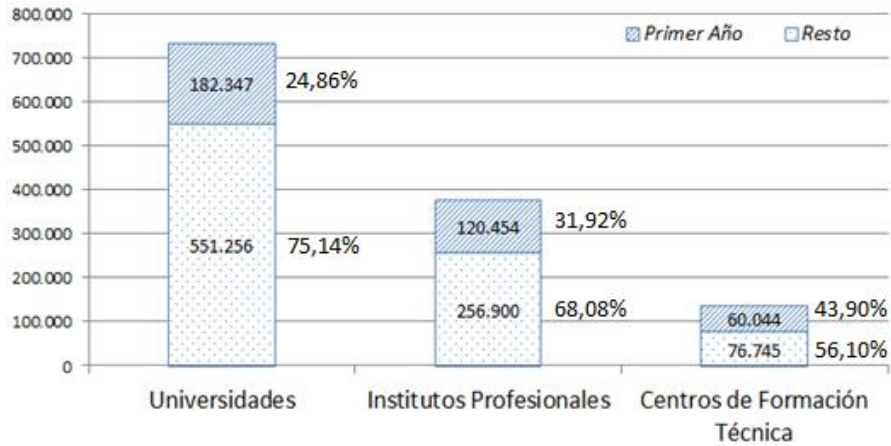
Bibliografía

- Acuña, F. (et al) (2009) *Acceso a la educación superior: El mérito y la reproducción de la desigualdad* (Mimeo). Santiago: Observatorio de Políticas Educativas (OPECH) de la Universidad de Chile. Disponible en: <http://www.opech.cl/inv/analisis/acceso.pdf>
- Bonal, X. (1998) *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Paidós: Barcelona.
- Brinded, L. (07/10/15) *The 11 most expensive countries for a university degree*. Foro Económico Mundial (WEF), recuperado de: <https://www.weforum.org/agenda/2015/10/the-11-most-expensive-countries-for-a-university-degree/>
- Brunner, J. et Al (1989) *Chile: Transformaciones culturales y modernidad*. Santiago: FLACSO Chile.
- CGR (2014) *Sobre las carreras que los Institutos Profesionales no pueden impartir a partir de (...)*. Dictamen N° 43184 de la Contraloría General de la República. Recuperado de: <http://www.contraloria.cl/appinf/LegisJuri%5Cboletinjurisprudencia.nsf/DetalleDictamenBoletin?OpenForm&UNID=4A5F697B8E22C09384257CFA007DCAF8>
- Cox, C. (1989) "La oferta de las políticas en el área educación. Actores y propuestas (1970-1987)" en Garretón, M. (Ed.) *Propuestas políticas y demandas sociales. Vol. I: Educación*. Santiago: FLACSO Chile. pp. 27-377
- Educación 2020 (2015) *Políticas de Educación Técnico Profesional y Proyecto de Ley que crea 15 Centros de Formación Técnica Estatales*. Presentación a la Comisión de Educación del Senado, junio 2015. Recuperado de: http://educacion2020.cl/sites/default/files/2015-e2020_ppt_cft_senado_1.pdf
- Gallino, L. (2005) "Sociología de la educación". En *Diccionario de sociología*. México DF: Siglo XXI. pp. 347-355
- MINEDUC (2017) *Mineduc dio a conocer los resultados de asignación a Gratuidad (...)*. Noticia del 16/02/17 en sitio web institucional. Recuperado de: <https://coquimbo.mineduc.cl/2017/02/16/mineduc-dio-conocer-los-resultados-asignacion-gratuidad-becas-creditos-se-abrio-segundo-proceso-postulacion-fuas/>
- Núñez, R. (2015) *La agenda educativa del neoliberalismo: Un estudio sobre el dispositivo escolar chileno en el período neoliberal posdictatorial (1993-2011)*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, FLACSO Argentina.
- Orellana, V. (2011) *Nuevos y viejos profesionales en Chile Impacto de la educación superior en la estructura social (1983 - 2010), elementos para una interpretación sociológica*. Tesis de grado en Sociología en la Universidad de Chile.
- Sánchez, R. et al (2016) *Los problemas y desafíos estructurales de la educación superior en el Chile neoliberal*. Fineduca, Revista de Financiamento da Educação. Porto Alegre, v. 6, n. 12. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.17648/fineduca-2236-5907-v6-69704>
- Sánchez, S.; Escudero, C. (2008) *Trayectorias educacionales y laborales de los técnicos en Chile*. En Revista "Calidad de la Educación", n° 29 (pp 18-34). Santiago de Chile: Consejo Nacional de Educación.
- SIES (2018) *Bases de datos del Servicio de Información de la Educación Superior*. Santiago: Ministerio de Educación. Recuperadas de: <http://www.sies.cl>
- Torres, R., Zenteno, M. (2011) "El sistema de educación superior: una mirada desde las instituciones y sus características". En: De La Jara, M., Lagos, F. *Nueva geografía de la educación superior y de los estudiantes*. Santiago: Ediciones Universidad San Sebastián y Foro Aequalis. pp. 13-78.
- UNESCO (2013) "CINE 2011: Clasificación Internacional Normalizada de la Educación". Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO.

Weinberg, P. (2017) *¿Cuáles son los temas de agenda para educación y trabajo en la región ante las actuales transformaciones?*. Panel del Grupo de Trabajo CLACSO "Educación y Trabajo", presentado en las XII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales.

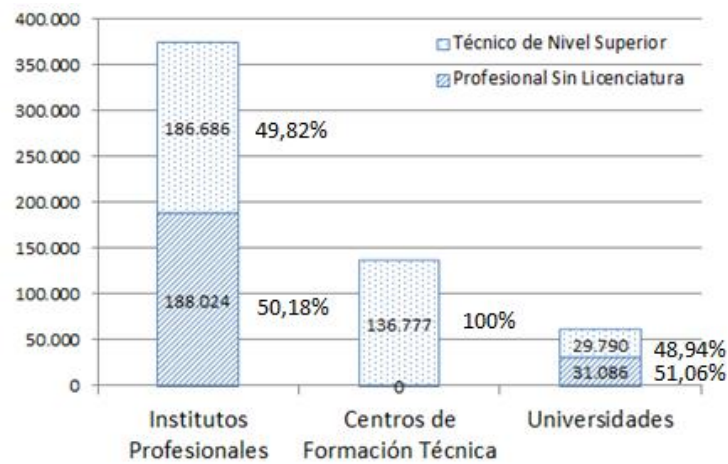
Anexo

Figura no. 1: Matrícula en la educación superior en Chile (2017). Cantidad de estudiantes



Fuente: Elaboración propia en base a SIES

Figura no. 2: Matrícula técnica superior y diferenciación en niveles (2017). Cantidad de estudiantes



Fuente: Elaboración propia en base a SIES

Cuadro no. 1: Áreas disciplinarias de la oferta académica (2018). Cantidad de programas de estudio (carreras)

	Profesional sin licenciatura		Técnico de Nivel Superior		Total	
Enseñanza Comercial y Administración	1309	11,34%	2035	17,63%	3344	28,96%
Formación de Personal Docente	304	2,63%	721	6,25%	1025	8,88%
Industria y Producción	287	2,49%	716	6,20%	1003	8,69%
Medicina	45	0,39%	925	8,01%	970	8,40%
Servicios de Seguridad	359	3,11%	607	5,26%	966	8,37%
Informática	312	2,70%	520	4,50%	832	7,21%
Arquitectura y Construcción	216	1,87%	469	4,06%	685	5,93%
Ingeniería y Profesiones Afines	270	2,34%	405	3,51%	675	5,85%
Servicios Personales	113	0,98%	506	4,38%	619	5,36%
Servicios Sociales	196	1,70%	340	2,94%	536	4,64%
Artes	133	1,15%	203	1,76%	336	2,91%
Otras	130	1,13%	424	3,67%	554	4,80%
Total	3674	31,82%	7871	68,18%	11545	100,00%

Fuente: Elaboración propia en base a SIES