

**DESAFÍOS DE LA POLÍTICA DOCENTE EN LA ENSEÑANZA MEDIA
TÉCNICO-PROFESIONAL**

Challenges of teaching policy in technical-professional
secondary education

VANESSA ORREGO TAPIA¹

Pontificia Universidad Católica de Chile

vanessa.orrego.tapia@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0977-2280>

RESUMEN

El siguiente ensayo tiene como objetivo identificar los principales desafíos que enfrentan los docentes de las escuelas técnico-profesionales, en la educación secundaria, en Chile, para proporcionar y apoyar más evidencia sobre sus desafíos, entendiendo que los docentes están en el corazón del problema educativo, y también son elementos clave para mejorar la calidad y la equidad educativa. Los datos se han recogido de la literatura, y de la base de datos de cargos docentes 2021. Los resultados revelan al menos cinco desafíos específicos asociados a: la brecha de género; formación inicial; formación continua; el envejecimiento de su población; y la evaluación docente. Se concluye que estos cinco desafíos requieren una inversión sistemática en la atracción, formación y retención de profesores de asignaturas técnico-profesionales, en la educación secundaria, especialmente en sus disciplinas específicas.

Palabras claves: Educación; docente; formación profesional; política gubernamental; Chile.

¹ Psicóloga, Universidad Diego Portales. Magíster en Métodos de Investigación Social por la Universidad Diego Portales y Magíster en Estudios Latinoamericanos por Leiden University.

Recibido: 30 de octubre 2021

Aceptado: 10 de junio 2022

ABSTRACT

The following essay aims to identify the main challenges faced by teachers of technical-professional schools, in secondary education, in Chile, to provide and support more evidence on their challenges, understanding that teachers are at the heart of the educational problem, and are also key elements to improve educational quality and equity. The data has been collected from the literature, and from the database of teaching positions 2021. The results reveal at least five specific challenges associated to: the gender gap; initial training; continuous training; the aging of its population; and teaching assessment. It is concluded that these five challenges require systematic investment in attracting, training and retaining teachers of technical-professional subjects, in secondary education, especially in their specific subject.

Key words: Education; teachers; teaching and training; public policy; Chile.

INTRODUCCIÓN

La evidencia empírica sugiere que, después del nivel socioeconómico del estudiante y el efecto par, los docentes son la principal variable intra-escuela que explica el logro en el aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes, especialmente entre aquellos que más dependen de la escuela para lograr el éxito (Barber y Mourshe, 2007; Sanders y Rivers, 1996; Wright, Horn y Sanders, 1997). Consecuentemente, las políticas públicas que tienen por objetivo mejorar la calidad y equidad educativa buscan fortalecer la calidad de los docentes, así como sus condiciones laborales y de enseñanza.

En la última década, Chile ha estado inmerso en un proceso de reforma educativa que, orientadas al mejoramiento de la calidad y equidad educativa, ha tenido entre sus focos no sólo los principios y objetivos transversales sobre lo que se debe entender la educación en el país, sino también las mejoras de las

condiciones laborales y de enseñanzas de los docentes que trabajan en establecimientos públicos y privados con financiamiento estatal a través de la Ley General de Educación (LGE, Ley 20.370 de 2009) y la Política Nacional Docente (Ley 20903 del 2016), respectivamente. Este período también ha visto una transformación particular de la agenda gubernamental sobre educación y la formación técnico profesional (EFTP), después de años de silencio en sus políticas educativas (Arellano y Donoso, 2020; CPP-UC, 2018; Orrego, 2021), donde se ha relevado su rol como herramienta para la inserción del país en los mercados internacionales y su contribución a la empleabilidad de las personas y la movilidad social entre aquellos que presentan mayor vulnerabilidad socioeconómica (CPP-UC, 2018; Del Giorgio, Sierra, Vescio y Fernández 2017; MINEDUC, 2009b; MINEDUC, 2012).

A pesar de su mayor presencia en la agenda gubernamental, la educación y formación técnico profesional (EFTP), en general, y la enseñanza media técnico-profesional (EMTP), en particular, siguen presentando desafíos estructurales que le impiden ofrecer mayor calidad y equidad educativa y, por ende, satisfacer las necesidades, expectativas y demandas de los jóvenes, sus familias y del país (CNP, 2018; CPP-UC, 2018; MINEDUC, 2012; MINEDUC, 2018; Orrego, 2021). Entre los desafíos pendientes de la EMTP están aquellos que involucran a la política docente, así, no es de extrañar que los tres documentos oficiales que definen la agenda gubernamental de la EFTP en el nuevo milenio en Chile han insistido en la prioridad política que debe tener la cuestión docente (MINEDUC, 2009b; 2016; 2018). Sin embargo, los pocos antecedentes que existen se han concentrado en los estudiantes y discuten sobre su cobertura, segmentación socioeconómica, resultados académicos y trayectoria educativo-laboral entre la enseñanza media técnico profesional, la enseñanza superior técnico profesional y la capacitación en el trabajo (Antivilo et al., 2017; Sepúlveda y Valdebenito, 2014; Sevilla, 2017).

Como una manera de responder a esta ausencia, se plantea el siguiente ensayo, cuyo objetivo general es identificar los principales desafíos que enfrenta la política docente en la EMTP en Chile. El análisis considera tanto revisión de literatura respecto de la EMTP como la aplicación de estadística descriptiva sobre la base de datos de cargos docentes 2021, una base de datos publicada anualmente por el Ministerio de Educación de Chile. Esta base de datos es un registro censal de todos los docentes que trabajan en un establecimiento educativo en el país e incluye información sobre sus características demográficas y contractuales a través de un identificador numérico que otorga confidencialidad en los datos disponibles. El análisis estadístico se realiza considerando únicamente a los docentes con función exclusiva de aula en la educación media técnico-profesional y, así, se excluyen a aquellos que trabajan como directivos o cumplen otras responsabilidades no docentes, buscando priorizar la discusión sobre los desafíos docentes que afectan más directamente la calidad y equidad educativa.

La tesis por defender destaca cinco desafíos específicos asociados a la segregación de género, formación inicial, formación continua, envejecimiento de su población y evaluación de sus docentes, los cuales demandan no sólo prioridad en la agenda gubernamental, sino también continuidad y consistencia en la implementación de políticas educativas para resolverlos.

Junto a esta introducción y las conclusiones, este ensayo se desarrolla en tres apartados. El primero define a la enseñanza media técnico-profesional según su configuración específica en Chile y presenta las distintas iniciativas políticas surgidas en las últimas dos décadas. El segundo, presenta la evidencia en torno a los cinco desafíos que enfrentan sus docentes tomando en consideración la revisión estadística y la literatura científica relacionada. Finalmente, el tercero comenta cómo han sido o no considerados cada uno de

esos desafíos en la agenda gubernamental de la EFTP y, en ese sentido, qué propuestas se han definido para responder a ellos.

DESARROLLO

EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICO PROFESIONAL

La educación y formación técnico profesional (EFTP), llamada *Vocational education and training* (VET) en inglés, comprende todo el proceso educativo formal e informal que busca desarrollar aptitudes, competencias, habilidades y conocimientos en los estudiantes, por medio del aprendizaje teórico-práctico, relacionado con ocupaciones específicas en diversos sectores económicos. La EFTP incluye tres modalidades cuya continuidad explica el principio del aprendizaje abierto, permanente y para toda la vida; que se caracteriza por dar respuesta a las necesidades y requerimientos de estudiantes, sus familias y del desarrollo social y económico del país: la educación media técnico-profesional (EMTP) es el primer paso de este ciclo, le sigue la educación superior técnico-profesional (ESTP) y, finalmente, la capacitación a los trabajadores (MINEDUC, 2016; 2018). Basados en este principio es que la EMTP ofrece a sus estudiantes una certificación de técnico en nivel medio, después de completar el proceso de práctica profesional, junto al título y la licencia de enseñanza media. Esta licencia, también es ofrecida por la enseñanza media científico-humanista (EMCH) de corte académico, la cual se orienta a la entrega de contenidos generales y específicos propios de la educación secundaria en Chile (MINEDUC, 2012).

Desde el Decreto 220 de 1998 y el Decreto 954 de 2015, la EMTP en el país se divide en dos ciclos formativos: la formación general, por un lado, y la formación diferenciada, por el otro. La primera corresponde a la entrega de los objetivos y contenidos de aprendizajes comunes con la EMCH; en cambio, la segunda comprende la educación vocacional específicamente orientada a la

especialidad técnico-profesional elegida por el estudiante en un mínimo de 22 horas semanales de formación durante los dos últimos años de la educación secundaria. A partir del Decreto 452 de 2013, la EMTP se define también por sus 35 especialidades y 17 menciones, los cuales se agrupan en 15 sectores económicos: administración, agropecuario, alimentación, confección, construcción, electricidad, gráfico, hotelería y turismo, maderero, marítimo, metalmecánico, minero, química, salud y educación y tecnología y comunicaciones. Otra característica importante de la EMTP son sus programas de estudio, pues están basados en una estructura modular y con un enfoque basado en competencias laborales, de esa forma, cada especialidad, junto a competencias comunes, tiene objetivos de aprendizajes específicos configurados en torno a perfiles de egreso, los cuales expresan las competencias fundamentales y mínimas que deben aprender sus estudiantes en cada una de ellas. Tal como todo el sistema educativo chileno, la EMTP se rige por la Ley General de Educación (LGE, Ley 20.370 de 2009) y el Ministerio de Educación es la principal entidad que le regula y supervisa. Como parte de las instancias reguladoras de la EFTP, esta la Secretaria Ejecutiva de Formación Técnico Profesional la cual es responsable de coordinar las acciones de política educativa.

Históricamente, el propósito principal de la EFTP ha sido proveer trayectorias exitosas entre la educación secundaria y el mercado laboral y, tras los cambios sociales, económicos y culturales que aceleró la globalización y el auge de las TIC en la década de los 90, se le consideró la mejor forma de responder a los desafíos del desarrollo impuestos por los nuevos mercados laborales, un desafío que implicaba diversificar la matriz productiva que se encontraba restringida a la exportación de materias primas para comenzar a apostar por la innovación, la tecnología y, por ende, la consolidación de modelos económicos asociados más bien al conocimiento y las competencias.

En este nuevo escenario era urgente transformar la EFTP para que respondiera mejor a estructuras laborales posfordistas y pudiera superar esa concepción terminal de la EMTP, que la había definido durante décadas, como aquella que permitía únicamente ingresar al mundo del trabajo y un puesto laboral específico (Castro y Orellana, 2010; Sepúlveda, 2019; Sevilla, 2014). Como bien explica el informe: *Más y mejores técnicos para Chile: Estrategia Bicentenario*, la EFTP puede vincular mejor tanto la formación de capital humano como el desarrollo económico y la competitividad de los países (MINEDUC, 2009c).

Además de reducir y reorganizar los sectores económicos, según las potenciales ocupaciones y la dinámica de cambios que se estaban experimentando en el país, la reforma educativa de 1998 transformó la estructura de la EMTP en los dos ciclos formativos e impulsó un cambio curricular a favor de las competencias laborales, elementos que hoy definen la EMTP. Sin embargo, este proceso de transformación presentó varias limitaciones, incluyendo escasa experiencia para identificar cuáles eran las competencias requeridas en los sectores económicos que tenían menos desarrollo productivo en el país y poco conocimiento para atender la formación docente, especialmente para responder al cambio curricular, así como una ausencia de organizaciones en representación de la pequeña y media empresa que participasen en las mesas consultivas, predominio teórico-práctico del enfoque de capital humano y menor preocupación por la conexión entre EMCH-EMTP y EMTP-ESTP (Castro y Orellana, 2010; Miranda, 2003; Sevilla, 2014).

Lamentablemente, durante la primera década del nuevo siglo la agenda educativa se mantuvo inamovible y no fue posible solucionar estas limitaciones (Arellano y Donoso, 2020; CPP-UC, 2018; Orrego, 2021) hasta que un nuevo impulso, también desde la economía, volvió a reactivar la discusión en 2007 poniendo en el centro la necesidad de formar capital humano para responder a los objetivos de desarrollo del país. Así, entre 2009 y 2018 se

publicarían tres documentos para tratar esta disyuntiva: primero están las Bases para una política de formación técnico-profesional, le sigue la Política nacional de formación técnico-profesional y, finalmente, está la Estrategia nacional de formación técnico-profesional 2018-2030.

Tras la formación de una comisión de expertos externos para revisar antecedentes y organizar propuestas (Arellano y Donoso, 2020; MINEDUC, 2012), el Ministerio de Educación publicó en 2009 el documento titulado Bases para una política de formación técnico-profesional, el cual reitera la necesidad de una valoración de la EFTP como un pilar para la competitividad del país, instauró además seis orientaciones fundamentales o principios que debían guiar la futura discusión de política pública y cuatro áreas de trabajo. Esos principios consideraron, la relación con la productividad del país, el aprendizaje para toda la vida, el desarrollo de competencias, la equidad en el acceso y calidad educativas, y la información relevante sobre las trayectorias educativo-laborales; respecto a las áreas de trabajo están la institucionalidad, currículo, calidad y pertinencia y financiamiento (MINEDUC, 2009b). Sin embargo, las discusiones no tuvieron un impacto significativo en la agenda educativa, en parte porque llegaron al final del periodo de un gobierno y al inicio de otro, teniendo que enfrentar este último, una gran inestabilidad política como resultado de movilizaciones estudiantiles por la mejora de la calidad y equidad educativa, la cual propició la promulgación de la Ley General de Educación. A pesar de lo anterior, hubo una propuesta que prosperó y fue la creación de la Secretaría Ejecutiva de Formación Técnico Profesional (Zancajo y Valiente, 2019) encargada de diseñar un documento junto a la UNESCO, mediante un proceso consultivo abierto a las comunidades educativas, el documento es: La Política nacional de formación técnico-profesional, publicada en 2016 y que también presentó cuatro áreas de trabajo, reiterando las tendencias generales planteadas por el primer

documento: calidad, competitividad, trayectorias laborales y educativas e institucionalidad (MINEDUC, 2016). Aunque esta discusión tampoco trajo grandes cambios en la agenda educativa, sí logró consolidar un Consejo asesor de formación técnico-profesional para elaborar la Estrategia nacional de formación técnico-profesional 2018-2030. Este tercer documento presentó propuestas sobre la EFTP en torno a cinco dimensiones, proponiendo además una hoja de ruta en el corto, mediano y largo plazo: gobernanza e institucionalidad; pertinencia y calidad; trayectorias y rutas formativas; financiamiento; e información y comunicaciones (MINEDUC, 2018). Empero, esta se vio afectada nuevamente por otro cambio de gobierno que impidió la puesta en práctica de sus propuestas y acciones (Zancajo y Valiente, 2019).

En este marco de idas y vueltas en la agenda, la EFTP se caracteriza por una ambigüedad estratégica, pues, a pesar del renovado interés político en ella, persisten deficiencias académicas, técnicas, de orientación vocacional y de articulación con el mercado laboral y la educación superior, explica el CPP-UC (2018). Estos desafíos le impiden cumplir satisfactoriamente con su objetivo y responder a las necesidades, expectativas y demandas de los jóvenes, sus familias y el país (CNP, 2018; CPP-UC, 2018; MINEDUC, 2012; MINEDUC, 2018; Orrego, 2021). Entre estos desafíos están aquellos que afectan específicamente a los docentes que trabajan en la EMTP.

DESAFÍOS QUE ENFRENTAN LOS DOCENTES CHILENOS EN LA EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICO-PROFESIONAL

En Chile, tras la revisión de la base de cargo docentes del 2021, se observan que hay 15.753 docentes con función exclusiva en el aula de la EMTP el año 2021, incluyendo a 10.603 profesores que trabajan en la formación general (67,3%), 4.876 en la formación diferenciada (31,0%) y 274 en ambas formaciones (1,7%). Así, congregando los dos últimos grupos, 5.150 docentes

realizan una o más clases de especialidad técnica en uno o más de los 15 sectores económicos ofrecidos por la EMTP (32,7%) (MINEDUC, 2021a).

Entre los 5.150 docentes que trabajan en la formación diferenciada, la distribución por sector económico muestra la predominancia de administración y comercio (25,9%) y, en segunda posición, de los sectores de metalmecánico (15,1%), electricidad (13,5%) y alimentación (10,4%). En cambio, los sectores económicos de químico (1,8%), gráfico (1,7%), marítimo (1,5%), madero (1,4%) y confección (0,4%) es donde se ubica el menor número de docentes con función exclusiva de docencia directa. Ahora bien, esto no es lo más interesante al analizar la distribución por sector económico. Como se muestra en la Tabla 1, lo más notable tiene relación con la segmentación de género en general, por un lado, y aquella que existe entre los diferentes sectores económicos, por otro lado.

La brecha de género entre los docentes no es nueva y la evidencia empírica es abundante respecto a cómo cruza toda la educación escolar. Como bien explica la OCDE (2019), en una tendencia encontrada entre los distintos países miembros, las docentes mujeres tienden a concentrarse en los primeros años de la escolarización debido a los estereotipos de género y factores económicos como las diferencias salariales entre ambos géneros. En Chile, por ejemplo, el 99,9% de profesores de la educación inicial son mujeres y, como se observa en la Tabla 1, este valor desciende al 38,8% en la formación diferenciada de la EMTP sumando una diferencia entre la formación general y diferenciada del 22,4%.

Tabla 1

Distribución de docentes en la formación diferencial por sector económico y género (%)

| Sector económico | Total | Porcentaje de hombres | Porcentaje de mujeres | Diferencia |
|---------------------------------|-------|-----------------------|-----------------------|------------|
| Administración y comercio | 25,9 | 12,0 | 13,9 | -1,9 |
| Agropecuario | 5,7 | 3,5 | 2,2 | 1,3 |
| Alimentación | 10,4 | 4,4 | 5,9 | -1,5 |
| Confección | 0,4 | - | 0,4 | -0,4 |
| Construcción | 4,2 | 3,5 | 0,7 | 2,9 |
| Electricidad | 13,5 | 12,8 | 0,7 | 12,2 |
| Gráfico | 1,7 | 1,1 | 0,6 | 0,5 |
| Hotelería y turismo | 3,6 | 1,4 | 2,2 | -0,8 |
| Maderero | 1,4 | 1,1 | 0,3 | 0,8 |
| Marítimo | 1,5 | 0,9 | 0,6 | 0,3 |
| Metalmecánico | 15,1 | 14,5 | 0,6 | 14,0 |
| Minero | 2,3 | 1,3 | 1,0 | 0,3 |
| Química | 1,8 | 0,7 | 1,1 | -0,3 |
| Salud y educación | 9,6 | 1,1 | 8,5 | -7,4 |
| Tecnología y telecomunicaciones | 3,0 | 2,8 | 0,2 | 2,6 |
| Total | 100 | 61,2 | 38,8 | 22,4 |

Fuente: Elaboración propia a partir de MINEDUC (2021a).

Junto a esta diferencia general, están aquellas que son específicas por sector económico donde ciertos sectores social y culturales tienden a asociarse más a un género que al otro. Como muestra la Tabla 1, los docentes hombres tienden a hacer clases en los sectores de metalmecánico, electricidad y construcción. En el sector metalmecánico, hay casi 24 docentes hombres por cada 1 docente mujer (14,5% versus 0,6%). Por el contrario, las docentes mujeres predominan en los sectores asociados a los servicios, especialmente en salud y educación, donde, aunque la diferencia no llega a ser tan extensa como en el sector metalmecánico, encontramos que por cada 6 docentes mujeres hay 1 docente hombre (8,5% versus 1,1%). En el sector de confección, por citar otro caso, no hay ningún docente hombre que haga clases (MINEDUC, 2021a).

Esta segregación persistente también entre los estudiantes (Agencia de Calidad de la Educación, 2016; MINEDUC, 2012) y en los mismos sectores económicos que afectan a los docentes. Por ejemplo, la matrícula de

estudiantes hombres en el 2020 es de 23,7% en el sector de metalmecánico, mientras que las mujeres sólo suman el 3,3% en el mismo sector. En electricidad los valores son de 18,7% y 3,3% respectivamente. En cambio, en salud y educación los estudiantes hombres sólo llegan al 2,5% y las mujeres el 24,9% (MINEDUC, 2020).

La literatura especializada entiende este fenómeno entre los estudiantes como una reproducción histórica de la segmentación de género existente en la sociedad (Sepúlveda, 2017), una que perjudica las oportunidades de las mujeres en el mercado laboral, pues ellas se ubican predominantemente en los sectores de servicios donde se ofrecen los más bajos salarios del mercado laboral (Sevilla y Ortiz, 2019). La mayor diferencia salarial por género, según Larragaña, Cabezas y Dussailant (2014), está entre los sectores de minería y confección, pues el primero no sólo duplica en remuneración al segundo, sino que también dicha diferencia tiende a acrecentarse al aumentar el número de años de egreso de los estudiantes. Otra investigación publicada por los mismos autores, concluye que considerando a todas las especialidades, las estudiantes mujeres obtienen 73,2% del salario promedio de sus compañeros hombres en la EMTP (Larragaña, Cabezas y Dussailant, 2013). Lamentablemente, no parecen haber discusiones en torno a este desafío que se relaciona específicamente con los docentes, aunque la segmentación sociohistórica que afecta a los estudiantes probablemente también explique la distribución de los docentes de la formación diferencial por sector económico y género.

Un segundo tema que se debe considerar es la formación inicial de los docentes de la EMTP. Entre los 15.753 docentes con función exclusiva en el aula de la EMTP al 2021, el 71,8% tiene un título en pedagogía, el 26,2% está titulado en otras áreas y 1,7% no está titulado. En la EMCH, considerando también solo a los docentes con función exclusiva en el aula, las tendencias son muy diferentes, pues ahí el 94,4% de los profesores tiene título en pedagogía y

únicamente el 4,1% está titulado en otras áreas. Al separar esta discusión entre formación general y diferenciada, las diferencias en la formación inicial son más marcadas: mientras en la formación general el 89,6% tiene título en pedagogía, el 34,8% lo tiene en la formación diferencial (Tabla 2) (MINEDUC, 2021a).

Tabla 2

Distribución de docentes por tipo de título profesional según nivel educativo y formación (%)

| Tipo de título profesional | EMCH | | EMTP | | Total |
|----------------------------|-------|-------------------|------------------------|----------------------------------|-------|
| | Total | Formación general | Formación diferenciada | Formación general y diferenciada | |
| Titulado en educación | 93,9 | 89,6 | 34,8 | 40,5 | 71,8 |
| Titulado en otra área | 4,1 | 8,5 | 62,8 | 58,8 | 26,2 |
| No titulado | 1,5 | 1,5 | 2,1 | 0,7 | 1,7 |
| Sin información | 0,5 | 0,4 | 0,3 | - | 0,3 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Nota: Se incluye sólo título 1.

Fuente: Elaboración propia a partir de MINEDUC (2021a).

Una explicación de este particular fenómeno está en la implementación del Decreto 352 del año 2003, el cual tiene por función reglamentar el ejercicio de la función docente en Chile. Este decreto permite que, ante la ausencia de docentes titulados en pedagogía, las clases de la formación diferencial en la EMTP puedan ser impartidas por otros profesionales, incluyendo técnicos de nivel medio o superior. Así, los docentes de la formación diferenciada no requieren título de profesor o autorización de las autoridades para ejercer la docencia como sucede en la EMCH, educación básica y educación inicial. Otra razón detrás de este fenómeno está en la suspensión de la carrera de pedagogía en EMTP en las universidades chilenas a principios de la década de los 80 como consecuencia de la falta de demanda y de instituciones dispuestas a ofrecerla (MINEDUC, 2012).

En respuesta a este déficit de docentes titulados en pedagogía, se diseñaron dos iniciativas a principios del siglo XXI. La primera, en 2006, fue un plan piloto bajo el marco del Programa *ChileCalifica* orientado a la obtención del título en pedagogía para los técnicos de nivel superior con experiencia laboral. La segunda, en 2007, fue un Programa de Formación de Docentes del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP] que ofrecía capacitación para mejorar las prácticas de enseñanza de los docentes EMTP (MINEDUC, 2012).

El problema de la formación inicial de los docentes de la EMTP ha sido reportado por varios autores (Arancibia et al., 2018; Arnold y Krammenschneider, 1999; CPP-UC, 2018; CPP-UC, Inacap y Duoc UC, 2018; MINEDUC, 2012) y el consenso apunta a implementar estrategias de formación y regulación de títulos, concluye Arancibia et al. (2018). Sí, los docentes de la formación diferenciada, probablemente, se están formando en las especialidades en la que hacen clases, ello expone desafíos específicos para el ejercicio de la pedagogía. Como bien explican Barrientos y Navío (2015), el proceso de enseñanza-aprendizaje exige conocimientos, competencias y habilidades que no necesariamente se obtienen a través de una especialización técnico profesional. Por ejemplo, el enfoque de competencias laborales que caracteriza el currículo de la EMTP en Chile supone un docente capacitado para reevaluar el perfil de egreso de los estudiantes y desarrollar las competencias genéricas y específicas que requiere cada sector económico (Cid et al., 2017), incluyendo además, dar respuestas a las demandas de habilidades del siglo XXI, el uso de las TIC, los cambios del currículo, la innovación pedagógica y las necesidades generacionales planteadas por autores como Arellano y Donoso (2020), Arancibia et al. (2018), Cid et al. (2017) y Weinstein (2013).

Asociada a la formación inicial está la formación continua de los docentes que ejercen en la EMTP, pues la evidencia muestra que ellos parecen estar escasamente capacitados en temas críticos para su enseñanza, como en la evolución de los mercados laborales o las nuevas tecnologías de comunicación e información (Amaral et al., 2018; Arancibia et al., 2018; Castro y Orellana, 2010; Cid et al., 2017; MINEDUC, 2012; Servat, 2009; Van Breugel, 2014; Weinstein, 2013). Hay que preparar a los jóvenes para la sociedad del conocimiento y no para la revolución industrial, recuerda Weinstein (2013) al discutir sobre este desafío que afecta el ejercicio de la docencia técnico-profesional. El Ministerio de Educación (MINEDUC, 2009c) señala al respecto que la formación técnico profesional debiera ser capaz de vincular la formación de capital humano con el desarrollo económico y la competitividad del país. Sin embargo, es común que el diseño y la oferta de formación para sus docentes sea insuficiente (Amaral et al., 2018) y, en caso de existir, las instituciones de formación definen la oferta de contenido en función de estimaciones que poco tienen que ver con las demandas actuales y potenciales de las empresas (Listerri et al., 2014; MINEDUC, 2012).

Una alternativa para responder rápidamente a este desafío está en el mismo mercado laboral, pues al trabajar en una empresa los docentes podrían estar al día en los requerimientos del sector económico donde hacen también clases. Empero, la vinculación entre educación y empresa suele ser débil (Arias et al., 2015) y la mayoría de los docentes no compatibiliza el ejercicio de la enseñanza con un empleo en alguno de los sectores económicos (CPP-UC, Inacap y Duoc UC, 2018; CNP, 2018; MINEDUC, 2012). Es más, el análisis descriptivo de sus horas de contrato les hace muy difícil tener más de un empleo, especialmente al considerar la sobrecarga laboral que tienden a caracterizar a la profesión docente (Ávalos y Valenzuela, 2016; Elige Educar, 2018; Elige Educar y CPP-UC, 2018; Gaete, Castro, Pino y Mansilla, 2017). Tal como se observa en la Tabla 3, los docentes de la formación diferenciada suelen

trabajar en establecimientos educativos en promedio 37,0 horas semanales, una cantidad de horas que no se diferencia de manera relevante de aquellos que hacen clases en la formación general o la EMCH con 36,7 horas promedio ambas (MINEDUC, 2021a).

Tabla 3

Promedio de horas de contrato y horas de aula según nivel educativo y formación

| Horas | EMCH | | EMTP | | Total |
|-------------------|-------|-------------------|------------------------|----------------------------------|-------|
| | Total | Formación general | Formación diferenciada | Formación general y diferenciada | |
| Horas de contrato | 36,7 | 36,7 | 37,0 | 39,3 | 36,8 |
| Horas de aula | 28,8 | 29,6 | 29,1 | 31,7 | 29,5 |

Fuente: Elaboración propia a partir de MINEDUC (2021a).

Además de la brecha de género, la formación inicial y continua, un cuarto desafío que afecta a los docentes de EMTP es el envejecimiento de su población y, consecuentemente, una creciente demanda por reclutar suficientes nóveles para reemplazar a aquellos que están en edad de jubilar y aquellos que deberían jubilar en los próximos años (Arancibia et al., 2018; Van Breugel, 2014). Si bien no hay diferencias importantes entre la totalidad de los docentes de la EMCH y la EMTP al discutir sobre los años de experiencia profesional promedio dentro del sistema educativo, el examen de la evidencia reitera este desafío, al discutir sobre la edad y la jubilación de los docentes con función exclusiva en el aula que están en el sistema educativo el año 2021, como se observa en la Tabla 4.

Respecto de la edad, los datos evidencian que la edad promedio de los docentes de la EMTP en la formación diferenciada es superior en casi 5 años a

la edad promedio de los docentes de la EMCH: 44,9 versus 40,4 años al 2021. Por el lado de la jubilación, se observa que la formación diferenciada congrega un mayor porcentaje de docentes que están prontos a jubilar en 5 años más y aquellos que ya deberían haberlo hecho legalmente, respecto a lo observado en la EMCH: 16,7% versus 12,1%. En Chile, la edad legal de jubilación de las mujeres es a los 60 años y en el caso de los hombres a los 65 años.

Tabla 4

Promedio de los años de experiencia, edad y jubilación según nivel educativo y formación

| Jubilación | EMCH | | EMTP | | Total |
|------------------------------|-------|-------------------|------------------------|----------------------------------|-------|
| | Total | Formación general | Formación diferenciada | Formación general y diferenciada | |
| Años de experiencia promedio | 12,3 | 12,9 | 12,9 | 13,4 | 12,9 |
| Edad promedio | 40,4 | 41,5 | 44,9 | 44,2 | 42,6 |
| Pronto a jubilar (%) | 12,1 | 12,5 | 16,7 | 14,6 | 15,7 |

Fuente: Elaboración propia a partir de MINEDUC (2021a).

Un quinto desafío para la docencia de la EMTP, tiene relación con la medición de la calidad de la docencia, específicamente a través de la Evaluación Docente. Tal como ocurre con los estudiantes, la literatura ha evidenciado la ausencia de evaluaciones estandarizadas para examinar los conocimientos, habilidades y competencias específicas de los docentes de este nivel educativo, particularmente entre aquellos que ejercen en la formación diferenciada. En el caso de existir, los sistemas tienden a obviar las características particulares de la EMTP como su heterogeneidad de especialidades y de los sectores económicos, concluyen autores como Amaral et al. (2018), Arellano y Donoso (2020), CPP-UC, Inacap y Duoc UC (2018) y MINEDUC (2012). En consecuencia, persiste una barrera significativa para

evaluar e identificar las áreas de mejora entre los docentes, explica Amaral et al. (2018) a propósito de la situación en Chile.

Un caso interesante de revisar respecto a este tema es la Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP) considerando cuatro puntos de conflicto. La AEP fue una iniciativa fijada en la Ley 19.715 como un programa que, buscando fortalecer la calidad de la educación, entregaba un reconocimiento salarial al mérito profesional de los docentes de aula de establecimientos públicos y privados con financiamiento estatal. El sistema era un proceso de evaluación docente voluntario e individual, sus resultados tenían una duración de 10 años y fue coordinado por el Ministerio de Educación entre 2002-2015.

El primer punto de conflicto para relevar de la AEP tiene relación con la acreditación de las asignaturas o sectores económicos que fueron evaluados. En su primer año de ejecución, la AEP sólo cubrió a los docentes de la educación básica que dictan docencia en primer ciclo básico y en 2003 se sumaron tanto los docentes de educación básica de primer y segundo ciclo, como la EMCH con las asignaturas de lenguaje y comunicación, matemáticas, ciencias e historia y geografía y en 2006 fueron inglés, artes, educación física y religión. Lamentablemente, la formación diferenciada en la EMTP sólo se acreditó en 2008 y, a diferencia de la educación básica y EMCH, sus sectores económicos se evaluaban de acuerdo a turnos anuales, de esa manera, en 2008, 2010, 2012 y 2014 se evaluaron 8 de los 11 sectores económicos existentes en esos momentos en el currículo y en 2009, 2011, 2013 y 2015 se evaluaron los otros 3. La razón que explicaría esta decisión fue, el menor número de docentes que ejercía en ellos explica Rodríguez et al. (2015). Un segundo punto que discutir es el fundamento en que se basaba la AEP para medir la calidad de la educación: el Marco para la Buena Enseñanza (MBE) es un instrumento que, hasta el día de hoy, define las responsabilidades pedagógicas que tienen todos

los docentes del sistema escolar, sin ningún tipo de distinción. Un tercer punto de conflicto puede encontrarse en la evaluación misma. Aunque la estructura de la evaluación ofrecía una prueba diferenciada para los docentes de las especialidades respecto a los demás profesores del sistema escolar, las 25 preguntas cerradas que contenía estaban orientadas a medir conocimientos transversales a todas ellas. Finalmente, es importante evidenciar los resultados del proceso. Como bien exponen Rodríguez et al. (2015), al analizar el desempeño de los docentes según asignatura y nivel educativo, los resultados evidencian que el desempeño es bajo en todos los casos. En la EMCH, por ejemplo, los porcentajes de aprobación más altos estaban en las asignaturas de filosofía y psicología y en la asignatura de lenguaje y comunicación, donde un 27% y 25% de los docentes en promedio logró resultados satisfactorios considerando la evaluación del 2009, 2010, 2011 y 2012 en el área de consideración de las características de los estudiantes y del contexto escolar en la planificación. Sin embargo, los resultados más críticos estaban en la EMTP donde sólo el 7% obtuvo el mismo resultado en este indicador. La tendencia, como bien reporta Rodríguez et al (2015), se reitera entre los distintos indicadores, pero con diferente magnitud.

Con esta evidencia en mente, no es de extrañar la distribución de los tramos de encasillamiento docente que existen actualmente en el país. En 2017, se promulgó en Chile la Política Nacional Docente a través de la Ley 20.903, la cual define una nueva estructura de remuneración en torno a cinco tramos de desempeño para los profesores de establecimientos públicos y privados con financiamiento estatal. Cada tramo surge de la combinación de los resultados del proceso de evaluación docente y el número de años de experiencia profesional en la profesión. El sistema de encasillamiento comienza en el tramo Inicial para docentes novatos y sigue con los tramos Intermedio, Avanzado: Experto I y Experto II en la medida en que mejoran su evaluación y aumentan sus años de experiencia profesional. Provisoriamente, la ley fijó también un

tramo de acceso diseñado especialmente para aquellos docentes que tienen 4 o más años de experiencia profesional, pero no poseen evaluación docente en espera de sus resultados para ser encasillados correctamente en el nivel que les corresponde. A diferencia de la AEP, la evaluación docente que existe en el marco de la Política Nacional Docente es obligatoria, pero únicamente para aquellos docentes encasillados en el tramo inicial y temprano. Este nuevo sistema aún no está en régimen para la totalidad de docentes. Tras la implementación de la ley, el ingreso fue automático para los docentes de establecimientos públicos; pero aquellos que ejercen en establecimientos privados con financiamiento estatal ingresarán gradualmente de acuerdo a cuotas anuales de 15.000 docentes hasta el 2026. En consideración de este detalle, la Tabla 5 presenta sólo los tramos de encasillamiento para los docentes de la EMCH y EMTP de los establecimientos públicos.

Tal como sucedió con el AEP, la evidencia muestra resultados que desfavorecen a la EMTP, particularmente la formación diferenciada. Por ejemplo, en el tramo temprano la EMCH tiene casi el doble de docentes que la formación diferenciada (20,1% versus 11,9) y sólo la formación general se muestra más cerca de la EMCH (17,8%), lo que ayuda a que el promedio de la EMTP sea de 15,9%. Otro aspecto a considerar es la cantidad de docentes que no tienen evaluación docente y permanecen en el tramo de acceso: la diferencia entre la EMCH y la EMTP es poco más que cuatro veces a favor de los primeros (7,9 versus 34,5%). Nuevamente, los más perjudicados son los docentes de la formación diferenciada (39,9%) (MINEDUC, 2021a).

Tabla 5

Distribución de docentes por tramo de encasillamiento según nivel educativo y formación (%)

| Tramo de encasillamiento | EMCH | | EMTP | | Total |
|--------------------------|-------|-------------------|------------------------|----------------------------------|-------|
| | Total | Formación general | Formación diferenciada | Formación general y diferenciada | |
| Acceso | 7,9 | 32,4 | 39,9 | 36,0 | 34,5 |
| Inicial | 25,6 | 20,8 | 21,1 | 22,2 | 20,9 |
| Temprano | 20,1 | 17,8 | 11,9 | 11,3 | 15,9 |
| Avanzado | 31,0 | 21,3 | 17,2 | 18,7 | 20,1 |
| Experto I | 10,6 | 5,5 | 8,4 | 9,4 | 6,4 |
| Experto II | 4,8 | 2,3 | 2,1 | 2,5 | 2,2 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Fuente: Elaboración propia a partir de MINEDUC (2021a).

RESPUESTA DE LA POLÍTICA EDUCATIVA A LOS DESAFÍOS DE LOS DOCENTES

La política educativa ha reaccionado de manera diferente a cada uno de estos cinco desafíos. El primero se ha atendido únicamente para los estudiantes y busca desarrollar mecanismos que permitan asegurar la igualdad en el acceso a la educación de la formación diferencia entre hombres y mujeres esperando generar mayor autonomía económica para las segundas (Sepúlveda, 2017; UNESCO, 2017). En Chile, esta premisa se discute tanto en la Política nacional de formación técnico-profesional como en la Estrategia nacional de formación técnico-profesional 2018-2030: la primera considera indispensable romper con los estereotipos de género para fomentar la presencia femenina en los sectores industriales y tecnológicos (MINEDUC, 2016), mientras la segunda detalla incluso la diferencia salarial que afecta a las mujeres a partir del mismo estudio de Larragaña y colaboradores citado aquí y propone como uno de los indicadores de monitoreo la brecha de ingreso promedio entre hombres y mujeres por sector. Además, la Estrategia nacional de formación técnico-profesional 2018-2030 considera que la perspectiva de género debe formar parte del nuevo currículum que debería tener la formación

diferenciada (MINEDUC, 2018). Sin embargo, no se debate sobre la brecha de género en los docentes de las especialidades, aunque sus efectos podrían afectar su formación inicial y repercutir en el diseño de un nuevo currículo. Por ejemplo, Weller, Gontero y Campbell (2019) debaten sobre el efecto de la sustitución tecnológica del trabajo humano que afecta más a los sectores industriales y, por ende, a los docentes hombres y plantean no sólo el reto de identificar y anticiparse a la demanda de habilidades en estos sectores, sino también en los ajustes permanentes de formación que enfrentan debido al mayor riesgo de sustitución tecnológica.

A diferencia de la brecha de género docente, su formación inicial sí ha estado presente en la agenda gubernamental de la EFTP en Chile, pero de forma inconsistente y sin cambios concretos (Orrego, 2021). Las Bases para una política de formación técnico-profesional en Chile plantean, tal como discute la literatura, que la incorporación del enfoque de competencias requiere modificar el modelo de enseñanza, las formas de evaluar los aprendizajes, las didácticas, los recursos y las capacidades profesionales, por ello propusieron revisar las normas de ejercicio de la función docente para autorizar que sólo aquellos con el nivel de técnico de nivel superior y experiencia laboral reciente pudieran hacer clases en la formación diferenciada permitiéndoles iniciar y terminar un programa de habilitación pedagógica (MINEDUC, 2009b), pero una parte de esta discusión desaparece en los dos documentos siguientes. Tanto en la Política nacional de formación técnico-profesional como en la Estrategia nacional de formación técnico-profesional 2018-2030, donde se focalizan en promover programas de pedagogía de segunda titulación para los docentes que ejercen en la EMTP y no tienen título de pedagogía (MINEDUC, 2016; 2018). Lamentablemente, el último de los tres documentos no planifica al respecto una hoja de ruta en el corto y mediano plazo como lo hace con las otras propuestas discutidas en gobernanza e institucionalidad o

financiamiento. En este mismo período de tiempo, la preocupación por la formación inicial de los docentes ha incrementado su urgencia. Como se vio previamente, en 2021 sólo el 34,8% de los docentes con función exclusiva en el aula en la formación diferenciada tiene título en pedagogía, en cambio, en 2009 el valor era del 53,0% (MINEDUC, 2009a). Así, en 2009 uno de cada dos docentes de la formación diferenciada tenía título de pedagogía, pero en 2021 este valor se reduce y actualmente sólo 1 de cada 3 tiene dicho título de profesor.

Tal como la formación inicial, el debate en torno a la formación continua está presente en la agenda institucional, aunque de manera más permanente. Las Bases para una política de formación técnico-profesional en Chile (MINEDUC, 2009b) proponen crear un sistema de formación y actualización de los docentes de la EMTP que permita enfocar la formación continua en los requerimientos de cada especialidad, así como en las necesidades de transformación tecnológica. La idea se replica en la Política Nacional de Formación Técnico-Profesional (MINEDUC, 2016) y la Estrategia Nacional de Formación Técnico-Profesional 2018-2030 (MINEDUC, 2018), este último documento propone pasantías periódicas en el sector económico de forma paralela al ejercicio de la docencia y la realización de programas de capacitación de corta duración para aquellos docentes sin título en educación, así como un plan de tres períodos para responder a este desafío, el año 2018 se propone contar con orientaciones para la creación de la oferta de pasantías y cursos y, entre 2019-2022 debería estar el proyecto de formación en marcha y, al menos, un 50% de los docentes haber participado y, finalmente, entre 2023-2030 la cobertura se debiera ampliar al 80% de los docentes.

El envejecimiento de su población y la urgencia en atracción de docentes a la EMTP no es un desafío discutido en ninguno de los tres documentos oficiales que conforman la agenda gubernamental de la EFTP ni en la agenda educativa más general. Aunque no se observan acciones específicas para la

formación diferencial en la EMTP en esta área, el país sí presenta una preocupación general por la atracción de estudiantes talentosos a pedagogía como una solución plausible al déficit de 26.273 profesores idóneos el año 2025 reportados por Elige Educar (2021) como se observa en la constitución de un consejo técnico en 2020. Este consejo técnico discutió sobre diversas propuestas de trabajo en atracción, acceso, formación inicial y trayectoria docente y publicó en enero del 2021 el documento titulado Mesa para la atracción de jóvenes a la carrera de pedagogía (MINEDUC, 2021b). No obstante, la única mención de los técnicos que ejercen en el sistema educativo se refiere concretamente a los técnicos de nivel superior de la educación parvularia para quienes se propone realizar un diagnóstico y levantar propuestas para la prosecución de estudios, de modo tal, que puedan obtener la licenciatura en pedagogía como forma de responder al déficit específico de educadores y educadoras. A pesar de ello, es interesante el impulso que se propone dar a la Beca Vocación de Profesor, implementada desde el 2011 en el país como forma de incentivar la atracción de jóvenes talentosos académicamente a la pedagogía financiando su matrícula y arancel. Esta beca tiene tres modalidades, pero la última había desaparecido en los últimos años: tipo I para estudiantes que ingresan por primera vez a la educación superior; tipo II para estudiantes que cursan su último año de licenciatura y tipo III para profesionales o licenciados con preferencia en aquellos que ya están trabajando en el sistema educativo. El comité técnico conformado propone reactivar la beca tipo III con 250 cupos. Una medida que podría involucrar a algunos docentes de la formación diferenciada, al menos aquellos titulados en otras áreas diferentes a la pedagogía.

A diferencia de la atracción de estudiantes o profesionales y licenciados a la pedagogía, la agenda gubernamental ha discutido extensamente sobre la evaluación de los docentes de la EMTP y, además, es el área donde

probablemente mejores resultados pueden encontrarse al compararlo con los otros desafíos docentes discutidos aquí. Las Bases para una política de formación técnico-profesional plantearon tempranamente la necesidad de reforzar los esfuerzos para adecuar el sistema de evaluación docente a la realidad y las necesidades de la EFTP (MINEDUC, 2009b) y la Política Nacional de Formación Técnico-Profesional lo especifica en la inclusión de los docentes de la EMTP en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, un fenómeno que permitió incluirlos en el sistema de encasillamiento de la Política Nacional Docente desde su primer año de implementación (MINEDUC, 2016). Este sistema de evaluación incluye una evaluación pedagógica y otra disciplinar, así, la Estrategia Nacional de Formación Técnico-Profesional 2018-2030 propone el reconocimiento de las competencias laborales de cada sector como acreditación de conocimientos disciplinares (MINEDUC, 2018a). Ahora sólo falta mejorar su formación inicial y continua y los instrumentos de evaluación para que los resultados expresen adecuadamente su calidad educativa.

CONCLUSIONES

Este ensayo, tal como su objetivo general, ha identificado los principales desafíos que enfrenta la política docente en la EMTP en Chile a través del análisis estadístico de la base de datos de cargos docentes del 2021 y la revisión de literatura, incluyendo cinco temas: la brecha de género entre sectores económicos, la formación inicial, la formación continua, el envejecimiento de su población y la evaluación docente. Estos cinco desafíos llaman a la construcción e implementación de políticas educativas que, orientadas a mejorar la calidad y equidad educativa de los estudiantes de la EMTP, inviertan sistemáticamente en atracción, formación y retención de sus docentes. Como bien explica el informe CNP (2018), hoy sigue siendo urgente fortalecer y reformar la educación técnico profesional, pues el país necesita

buenos técnicos y no los estamos proveyendo de forma suficiente cuantitativa ni cualitativamente para responder a las necesidades actuales y futuras del país, los estudiantes y sus familias. Un ejercicio de transformación que debería comenzar con sus docentes recuerda la evidencia planteada por Barber y Mourshe (2007), Sanders y Rivers (1996) y Wright, Horn y Sanders (1997), entre otros.

La discusión planteada, además, ha considerado cómo cada uno de estos desafíos ha sido priorizado en la agenda gubernamental de la educación y formación técnico profesional revisando los tres documentos que definen los problemas públicos y sus propuestas de resolución. Las Bases para una política de formación técnico-profesional es el primer documento y abre la agenda gubernamental en el nuevo siglo articulando los lineamientos fundamentales posteriores; mientras la Política nacional de formación técnico-profesional y la Estrategia nacional de formación técnico-profesional 2018-2030 definen más concretamente las propuestas y la hoja de ruta considerando el mediano y largo plazo.

Entre los cinco desafíos discutidos, tanto la formación inicial, formación continua como la evaluación docente han tenido repercusión en la agenda gubernamental y hay suficiente coherencia entre su diagnóstico y propuestas con aquellas discutidas por los especialistas. Sin embargo, aún hay temas pendientes y espacios para seguir avanzando. Por ejemplo, si bien hoy los docentes de la formación diferenciada pueden evaluarse a través de mecanismos estandarizados en el marco de la Política Nacional Docente, la evidencia estadística discutida muestra una gran desigualdad en los resultados del proceso de encasillamiento que podría solucionarse con el reconocimiento de la especificidad de su proceso de enseñanza-aprendizaje, una idea propuesta por el informe técnico elaborado por el CPP-UC, Inacap y Duoc UC (2018), incluyendo aquí, como posibilidad, la acreditación de los

conocimientos disciplinares que propone la Estrategia nacional de formación técnico-profesional 2018-2030 (MINEDUC, 2018). La formación continua, por citar otro caso, podría desarrollar la capacidad en los docentes para innovar educativamente, sobre todo con tecnología (Agencia de Calidad de la Educación, 2016; Arellano y Donoso, 2020; Weinstein, 2013), extenderse fuera de los establecimientos educacionales en modalidades de formación dual tal como es ofrecida a los estudiantes (CPP-UC, 2018) y basar su contenido en las necesidades futuras de los mercados laborales, un paso que requiere establecer un sistema de información e inteligencia que permita integrar esas necesidades rápidamente a la educación (CNP, 2018).

Los otros dos desafíos discutidos –la brecha de género y el envejecimiento de su población– no aparecen en la agenda gubernamental de la EFTP. La segunda llama específicamente a incrementar la atracción de docentes como una forma de responder al déficit docente general que, entre otros, reporta Elige Educar (2021). Aquí, aunque se observa una preocupación constante en la agenda gubernamental de educación (MINEDUC, 2021b), también queda mucho por avanzar, pues en los países con un sistema de EFTP maduro, señala Amaral et al. (2018), los procesos de reclutamiento incluyen no sólo las nociones y prácticas de pedagogía, sino también los conocimientos propios de la especialidad y la experiencia en las empresas. Una dinámica que evidentemente aún no sucede en Chile concluye los autores.

Entre todos estos desafíos que afectan específicamente a los docentes hay otros que atraviesan todo el sistema educativo técnico-profesional y que no pueden ser obviados, porque su resolución probablemente ayudaría a mejorar la cuestión docente. El primero es el establecimiento de un sistema de monitoreo y evaluación permanente de las políticas, programas e iniciativas que se organicen en torno a la EFTP, en general, y la EMTP, en específico, incluyendo aquí evaluaciones intermedias de los procesos, enfatiza no sólo la Estrategia Nacional de Formación Técnico-Profesional (MINEDUC, 2018) sino

también los informes de expertos surgidos en este último período (CPP-UC, Inacap y Duoc UC, 2018; UNESCO, 2015; 2017). La ausencia de este sistema no sólo ha impedido comprender el alcance, logros y desafíos de las propuestas planteadas en los tres documentos revisados, sino también tiene el efecto de detener cualquier discusión: ¿cómo levantar propuestas sin diagnósticos que evidencien los problemas? El segundo es la construcción de una institucionalidad robusta capaz de mejorar la gobernanza del sistema sostenido en la estructura del Ministerio de Educación, pero descentralizado, autónomo y con fuerte presencia regional, una iniciativa ya priorizada en la misma agenda gubernamental de la EFTP (MINEDUC, 2009b; 2016; 2018) y en la literatura revisada (Arellano y Donoso, 2020; CPP-UC, 2018; CNP, 2018; UNESCO, 2015). Si bien hoy Chile cuenta con una Secretaria Ejecutiva de Formación Técnico Profesional, ésta está limitada funcional, técnica y financieramente para responder al desafío de transformación sistémica, coordinación y articulación que requiere la educación media técnico-profesional, la educación superior técnico-profesional y la capacitación profesional poniendo a sus docentes en el centro.

Finalmente, una mirada internacional sobre los temas tratados aquí. El análisis de la experiencia latinoamericana muestra también cierta inacción de las políticas públicas a la cuestión de los profesores de la EMTP, a pesar de reconocer que cualquier reforma necesita focalizarse en ellos para pasar de la teoría a la acción. En la formación inicial, por ejemplo, hay una tendencia a la desatención a los conocimientos pedagógicos y disciplinares particulares a favor de la generalidad teórica y/o práctica. En Uruguay, por citar un caso, la formación especializada no contempla ejercicios prácticos en las áreas técnicas específicas. Consecuentemente, se ha recomendado ampliar los recursos y fomentar la oferta de formación, pero de forma integrada, concluye una investigación de la UNESCO (Valdebenito, 2021). La revisión de Sevilla (2017)

muestra el mismo camino destacando el problema de la formación continua como consecuencia de la rápida obsolescencia de las competencias técnicas y el creciente envejecimiento de su población en varios países miembros de la OCDE. En formación continua es interesante el caso de la región de Caribe, la cual ha trabajado de manera conjunta impulsando importantes acuerdos desde su constitución en 1990. Ahí, además de adoptar una política nacional de estándares de formación, a los profesores se les pide recertificarse en la medida en que dichos estándares van cambiando. Además de las recomendaciones señaladas también aquí, urge algo que nos parece importante de mencionar también: desarrollar mayor investigación en la tarea de identificar mejor las necesidades y estrategias que permita fortalecer a las políticas docentes. Un ejercicio donde el presente ensayo espera aportar al debate pendiente en Chile y, probablemente, en otros países del continente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de Calidad de la Educación (2016). Panorama de la educación media técnico-profesional en Chile. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Amaral, N., De Diego, M. E., Pagés, C. y Prada, M. F. (2018). Hacia un sistema de formación técnico-profesional de Chile. Un análisis funcional. Santiago de Chile: Banco Interamericano de Desarrollo [BID].
- Antivilo, A., Poblete, V., Hernández, J., García, C. y Contreras P. (2017). Factores individuales, sociodemográficos e institucionales en el acceso de los egresados de la educación media técnica-profesional a las instituciones de educación superior. *Calidad en la Educación*, 46, 93-132. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000100096>
- Arancibia, M. Cosimo, D. y Casanova, R. (2018). Percepción de los profesores sobre integración de TIC en las prácticas de enseñanza

- en relación a los marcos normativos para la profesión docente en Chile. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(98), 163-184. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002501119>
- Arellano, M. y Donoso, G. (2020). Formación técnico profesional en Chile: Aportes a la transformación de las personas y al desarrollo del país, en: M. T. Corvera y G. Muñoz (Ed.), *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno* (pp. 336-359). Santiago de Chile: Ediciones Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Arias, E., Farías, M., González, C., Huneeus, C. y Rucci, G. (2015). Educación técnico profesional en Chile. Santiago de Chile: Banco Interamericano de Desarrollo (BID).
- Arnold, R. y Krammenschneider, U. (1999). Caught between private and public interests: vocational training in Chile. *International Journal of Sociology*, 29(2), 5-28.
- Ávalos, B. y Valenzuela, J. P. (2016). Education for all and attrition/retention of new teachers: A trajectory study in Chile. *International Journal of Educational Development*, 49, 279-290. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.03.012>
- Barber, M. y Mourshe, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. Londres: McKinsey.
- Barrientos, C. y Navío, A. (2015). Formador de la educación superior técnico profesional: percepciones sobre su trabajo docente. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 45-61. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100003>
- Castro E. y Orellana, W. (2010). La educación media técnico profesional en Chile: entre la desarticulación y la indefinición. *Revista INTEREDU, Investigación, Sociedad y Educación*, 2, 73-81.

- Centro de Políticas Públicas UC [CPP-UC]. (2018). Estado y nudos críticos de la formación técnica en Chile. Santiago de Chile: Centro de Políticas Públicas UC [CPP-UC].
- Centro de Políticas Públicas UC [CPP-UC], Inacap y Duoc UC (2018). Formación, competencias y productividad. Propuestas para mejorar la educación técnica en Chile. Santiago de Chile: Centro de Políticas Públicas UC [CPP-UC].
- Cid, J., Cuadra, L., Cuevas, S. y Villalobos, A. (2017). Articulación educación-trabajo: Un estudio desde la mirada de los docentes en la educación técnica regional chilena y sus necesidades de perfeccionamiento pedagógico. *Información Tecnológica*, 28(1), 25-34. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642017000100004>
- Comisión Nacional de Productividad [CNP]. (2018). Formación de competencias para el trabajo en Chile. Santiago de Chile: Comisión Nacional de Productividad [CNP].
- Del Giorgio, F., Sierra, M. S., Vescio, M. V. y Fernández, L. (2017). La educación técnico-profesional en los procesos de desarrollo latinoamericanos. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, 33, 151-290.
- Elige Educar (2018). ¿Son felices los profesores? Radiografía de la felicidad docente en Chile. Santiago de Chile: Elige Educar.
- Elige Educar (2021). Análisis y proyección de la dotación docente en Chile. Santiago de Chile: Elige Educar.
- Elige Educar y Centro de Políticas Públicas UC [CPP-UC] (2018). Voces Docentes: Tercera versión de la encuesta nacional a profesores y profesoras de aula. Una mirada a la implementación temprana de la Política Nacional Docente. Santiago de Chile: Elige Educar.
- Gaete, A., Castro, M., Pino, F. y Mansilla, F. (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: motivos para irse del aula y condiciones

- para volver. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 123-138.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100008>
- Larrañaga, O., Cabezas, G. y Dussailant, F. (2013). Informe completo del estudio de la educación técnico profesional. Santiago de Chile: Programa de las Naciones Unidas [PNUD-Chile].
- Larragaña, O., Cabezas, G. y Dussailant, F. (2014). Trayectorias educacionales e inserción laboral en la enseñanza media técnico-profesional. *Estudios Públicos*, 134, 7-58.
- Llisterri, J., Gligo, N., Homs, O., & Ruíz-Devesa, D. (2014). Educación técnica y formación profesional en América Latina. El reto de la productividad. Caracas: Banco de Desarrollo de América Latina, Serie políticas públicas y transformación productiva.
- Ministerio de Educación [MINEDUC] (2009a). Bases de datos de cargos docentes. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación [MINEDUC] (2009b). Bases para una Política de Formación Técnico-Profesional en Chile. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación [MINEDUC] (2009c). Más y mejores técnicos para Chile. Estrategia Bicentenario, en: P. Meller y J.J. Brunner (Comp.). Educación técnico-profesional y mercado laboral en Chile: un reader (pp. 23-53). Santiago de Chile: Ministerio de Educación, Centro de Políticas Comparadas en Educación y Departamento de Ingeniería Industrial de la Universidad de Chile.
- Ministerio de Educación [MINEDUC] (2012). Educación técnica-profesional en Chile. Antecedentes y claves de diagnóstico. Santiago de Chile: Centro de estudios, Ministerio de Educación [MINEDUC].

- Ministerio de Educación [MINEDUC] (2016). Política Nacional de Formación Técnico-Profesional. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación [MINEDUC] (2018). Estrategia Nacional de Formación Técnico-Profesional. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación [MINEDUC] (2020). Base de datos de matrículas por estudiante 2020. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación [MINEDUC] (2021a). Bases de datos de cargos docentes 2021. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación [MINEDUC] (2021b). Mesa para la atracción de jóvenes a la carrera de pedagogía. Santiago de Chile: División de Educación Universitaria, Subsecretaría de Educación Superior.
- Miranda, M. (2003). Transformación de la educación media técnico-profesional, en C. Cox. (Ed.) Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile (pp. 375-417). Santiago de Chile: Universitaria.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] (2019). Education at a Glance 2019. OCDE indicators. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE].
- Orrego, V. (2021). Agenda institucional de la enseñanza media técnico-profesional en Chile, 2009-2018. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 6(1), 123-148. <https://doi.org/10.15366/rep2021.6.1.005>
- Rodríguez, B., Manzi, J., Peirano, C., González, R. y Bravo, D. (2015). Reconociendo el mérito docente. Programa de Asignación de Excelencia Pedagógica 2002.2014. Santiago de Chile: Centro MIDE UC.

- Sanders, W. y Rivers, J. (1996). Cumulate and residual effects of teachers on future student academic achievement. Knoxville, Tennessee: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.
- Sepúlveda, L. (2019). Cincuenta años de la Educación Media Técnico Profesional en Chile: Continuidad, rupturas y desafíos para el futuro (a manera de introducción), en: L. Sepúlveda y M. Valdebenito (Ed.). Educación Técnico Profesional ¿Hacia dónde vamos? Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Sepúlveda, L. y Valdebenito, M. J. (2014). Aspiraciones y proyectos de futuro de estudiantes de enseñanza técnica-profesional. ¿Es pertinente un sistema diferenciado en la enseñanza media? *Polis*, 38. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682014000200026>
- Servat, B. (2009). La formación técnico-profesional de enseñanza media. Sus efectos y estrategias de cambio cualitativo. *Paideia*, 46, 57-72.
- Sevilla, M. P. (2014). La educación técnica en Chile y Estados Unidos desde una perspectiva histórica y comparada. *Calidad de la Educación*, 40, 298-317. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n40.73>
- Sevilla, M. P. (2017). Panorama de la educación técnica profesional en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: CEPAL.
- Sevilla, M. P. y Ortiz, I. (2019). Demandas y desafíos de la educación técnico-profesional secundaria en América Latina, en: L. Sepúlveda y M. Valdebenito (Ed.). Educación Técnico Profesional ¿Hacia dónde vamos? (pp. 91-114). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- UNESCO (2015). Recomendación relativa a la Enseñanza Técnica y Profesional (EFTP). Paris: UNESCO.

- UNESCO (2017). La enseñanza y formación técnico profesional en América Latina y el Caribe. Una perspectiva regional al 2030. Santiago de Chile: UNESCO.
- Valdebenito, M. J. (2021). Educación media técnico-profesional en Latinoamérica 2016-2021. Santiago de Chile: UNESCO.
- Van Breugel, G. (2014). Sistemas nacionales de formación profesional y capacitación. Una revisión de experiencias de países de la OCDE. Santiago de Chile: CEPAL.
- Weinstein, A. (2013). Diagnóstico de la educación técnico-profesional: estado de la situación y agenda futura. Santiago de Chile: Libertad y Desarrollo.
- Weller, J., Gontero, S. y Campbell, S. (2019). Cambio tecnológico y empleo: una perspectiva latinoamericana. Riesgos de la sustitución tecnológica y desafíos de la generación de nuevos puestos de trabajo. Santiago de Chile: CEPAL.
- Wright, P., Horn, S. y Sanders, W. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 57-67.
- Zancajo, A. y Valiente, O. (2019). Evolución de las políticas ETP en Chile: entre el capital humano y el derecho a la educación, en: L. Sepúlveda y M. Valdebenito (Ed.). Educación Técnico Profesional ¿Hacia dónde vamos? Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.