

## ¿Es relevante la educación media técnico-profesional?

*Iván Ortiz\**

### RESUMEN

La Educación Media Técnico-Profesional (EMTP) del país ha sido recientemente objeto de una mirada crítica a raíz de una serie de problemas en sus condiciones de funcionamiento. Este artículo analiza el discurso oficial sobre los propósitos formativos de esta modalidad de educación media. Habiendo transcurrido más de una década desde la reforma de la EMTP, no se han realizado estudios sistemáticos de su impacto y no se dispone de evidencia que avale la narrativa sobre los propósitos de esta modalidad. La escasa información disponible respecto del destino de estos egresados sugiere que existe una incoherencia entre la gran demanda por educación media técnico-profesional y las oportunidades reales de trabajo y educación superior que estos alumnos encuentran al egresar.

### Palabras clave

Educación media • modalidad técnico-profesional • política educacional • equidad educativa • eficacia

### Is technical-vocational secondary education significant?

### ABSTRACT

Recently, Chilean technical and vocational secondary education has been criticized due to several implementation problems. This article analyses the official discourse on the formative purposes and intentions of this educational approach. More than a decade has passed since the reform in technical education took place, but no systematic studies have been conducted to evaluate its effects, and no evidence has been gathered to attest to its achievements. The scarce data available on graduates' trajectories suggest a lack of correspondence

---

\* Psicólogo, doctor en Psicología Universidad Católica de Lovaina, Bélgica; académico CIDE, Facultad de Educación Universidad Alberto Hurtado. E-mail: iortiz@cide.cl.

between high social demand for technical and vocational secondary education, and work or superior education opportunities for graduates.

### Keywords

Secondary education • technical-vocational approach • educational policies • equality in education • effectiveness

## 1. Introducción

La situación actual de la educación media técnico-profesional<sup>1</sup> en nuestro país ha sido comentada y analizada en varios documentos recientes (OECD 2004; Ministerio de Educación 2006; Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación 2006; Colegio de Profesores de Chile 2007a, 2007b; Espinosa 2008). De ellos se desprende un diagnóstico negativo respecto de varias dimensiones de su calidad, tales como logros deficientes, docentes de las especialidades sin formación idónea, falta de pertinencia de las actividades de aprendizaje que realizan los alumnos, insuficiencia u obsolescencia de equipamiento e infraestructura, y otros. El objetivo de este artículo no es ahondar más en la descripción de estos problemas, ya suficientemente expuestos en los documentos anteriores, sino empujarlos a un trasfondo para dejar aparecer una interrogación más fundamental, relacionada con la relevancia social de esta modalidad educativa y un problema de equidad asociado.

La EMTP experimentó un proceso de reforma en 1998, en el contexto de un proceso mayor de revisión de la educación media, la cual a su vez era resultado de una preocupación mayor de la política educacional por los problemas de calidad y equidad del sector (Cox 2003). Ambos problemas afectaban también, y de manera específica, a la EMTP. No se trataba sólo de la calidad de la formación general que se entregaba en esos establecimientos, ni de sus problemas de equipamiento, infraestructura, personal docente y otros, sino de su efectividad externa, es decir, de la medida en que lograba cumplir sus objetivos declarados de preparar a sus alumnos para una inserción laboral temprana o para continuar estudios en la educación superior. La reforma construyó una lectura de la situación de la EMTP que puso el acento en dos grandes problemas: oferta desmedida de especialidades técnicas y duración excesiva de la formación técnica (Miranda 2003). El primero de ellos consistía en el crecimiento exagerado e inorgánico de especialidades técnicas que se ofrecían a los alumnos, desconectadas del mundo productivo y sus requerimientos.

<sup>1</sup> Para abreviar nos referiremos a ella como EMTP o TP; y a la modalidad humanista-científica como EMHC o HC.

La reforma redujo y actualizó sustancialmente el número de especialidades y definió sus perfiles de egreso en cooperación con el mundo productivo para asegurar su pertinencia. El segundo se refería a la relación entre formación general y formación especializada que es razonable ofrecer a los alumnos que optan por una inserción laboral temprana, frente a lo cual la reforma innovó de manera decisiva postergando en dos años el inicio de la formación especializada, de primero a tercero año medio, y disminuyendo su duración a dos años. De este modo, se alineaba con la discusión académica y las políticas a nivel internacional, las cuales recomendaban profundizar las competencias generales. Las nuevas especialidades se ofrecen sobre una base de formación general más amplia que antes y están orientadas a preparar para una vida de trabajo en un sector ocupacional más que para un puesto de trabajo, cuya vigencia es mucho más fugaz en el nuevo contexto de cambios rápidos en la estructura productiva (Ministerio de Educación 1998).

En lo que sigue de este artículo se argumentará que, más de una década después de la publicación del decreto de reforma de la EMTP, esta no ha probado aún la solidez del discurso de sus propósitos y presenta dudas sobre su relevancia y eficacia, pues en los hechos está convocando a una población escolar que experimenta esta modalidad educativa como terminal.

## 2. El discurso de los propósitos de la EMTP

En diversas épocas históricas y en muchos países siempre se ha ofrecido una educación de corte humanista y científica y, paralelamente, una vertiente técnica o profesional, estrechamente vinculada al mundo del trabajo y a la elaboración de productos específicos y ahora también servicios. Dittborn (2007) nos recuerda que las intenciones de crear espacios de enseñanza vocacional se encuentran en el discurso público desde los primeros años de la República, aunque con pocas realizaciones al comienzo (por ejemplo, la Escuela de Artes y Oficios en 1849, y algunas escuelas comerciales e industriales para mujeres). En 1920, la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria estableció escuelas elementales, superiores y vocacionales, en las que se enseñaba industrias manuales, comercio, minería y agricultura. Los argumentos a favor de este tipo de educación han sido variados; por ejemplo, la dificultad de hallar a personas calificadas en trabajos prácticos (Manuel de Salas, en Dittborn 2007), la necesidad no sólo de “desarrollar la inteligencia de los ciudadanos en la escuela primaria sino también de aumentar sus medios y bienestar” (Manuel Montt, en Dittborn 2007), la importancia de preparar a las futuras generaciones para “afrontar la lucha por la vida en el campo de la actividad industrial, dada la tendencia de desarrollo mecánico del mundo en el siglo veinte” (Federico Santa María, en Dittborn 2007:24).

La enseñanza técnica *secundaria* data de la reforma educacional de 1965, cuando la enseñanza primaria se extendió a ocho años y se instauró la enseñanza media de cuatro

años con las modalidades científico-humanista y técnico-profesional, definiéndose a esta última como una alternativa de orientación a la vida del trabajo, aunque legalmente abierta a la continuidad de estudios superiores (Miranda 2003). Después de algunos intentos fallidos de acortar la duración de los estudios técnicos en la década de 1980, la situación se mantuvo así en los noventa, hasta su reforma en 1998.

Previo a la propuesta de reforma de la EMTP, el Ministerio de Educación encargó dos estudios, uno en 1992 y otro complementario en 1996, para averiguar el impacto de la modalidad respecto de la narrativa de sus propósitos: facilitar el acceso de los jóvenes egresados a un primer trabajo remunerado mediante una especialidad técnica en un ámbito del sector productivo. Ninguno de ellos entregó un panorama claramente favorable.

En efecto, el primer estudio (Arzola et al. 1993) encontró que durante los dos años y medio consecutivos al egreso de la educación media en 1989, el porcentaje de ex alumnos TP con empleo había fluctuado entre 54 y 75 (sin especificar si el empleo se relacionaba o no con la especialidad estudiada), cuyos ingresos eran bajos pero levemente superiores a los que obtenían los egresados de la modalidad HC. Esto es, los egresados TP se ubicaban en los tramos superiores a \$50.000 de la época en mayor proporción que sus pares HC: 55% versus 43%. ¿Es esta una diferencia de ingresos que avala la eficacia de la modalidad técnico-profesional? Este estudio analizó también datos de ingresos de egresados de la enseñanza media provenientes de la encuesta Casen de 1990, los que arrojaron que el 67% de los HC y el 65% de los TP se ubicaban en los tramos de ingresos inferiores a \$50.000 de la época. Al mismo tiempo, indicaba que la polarización de los HC era mayor, pues hay más de ellos que ganan más y más de ellos que ganan menos que los TP. Estos hallazgos llevaron a concluir a los investigadores que ambos tipos de egresados constituían “mano de obra barata para el mercado laboral” (Arzola et al. 1993:35).

El segundo estudio (Bravo et al. 1998) no compara ambas modalidades de la enseñanza media, pero aporta cifras de la situación laboral en 1997 de los egresados TP de 1991. Allí se revela que el 80% de los jóvenes se encontraba con empleo, pero sólo el 44% lo hacía en la especialidad que estudió. Por otra parte, el 30% de los egresados había realizado o estaba realizando estudios superiores técnicos o universitarios. Un aporte de este estudio es la comparación entre la situación de los egresados de las distintas modalidades de administración de la enseñanza TP, encontrando que no hay diferencias significativas en los beneficios entre ellas, tanto en inserción ocupacional como en el nivel de remuneraciones; en cambio, el costo fiscal por alumno era mayor en los establecimientos corporativizados en comparación con los municipalizados y particulares subvencionados.

Otro estudio relevante de esos años (Cáceres y Bobenrieth 1993, cit. por Bravo et al. 1998), advierte un patrón similar favorable a los egresados TP, pero añade un dato muy interesante según el cual el hecho de trabajar en la especialidad estudiada aporta un

diferencial salarial positivo con respecto a los egresados TP que no lo hace.<sup>2</sup> En conjunto estos datos indican que el mercado al comienzo de la década de 1990, si bien tendía a reconocer la mejor formación para el trabajo de los egresados TP, lo hacía en una magnitud tan poco significativa que levantaba dudas acerca de su real eficiencia y relevancia como modalidad educativa.

Pese a la debilidad de la evidencia aportada por estos estudios, la reforma afirmó la justificación histórica de esta modalidad educativa:

se ofrecerá a los alumnos y las alumnas oportunidades de realizar aprendizajes en un campo de especialización que facilite su acceso a un primer trabajo remunerado, atendiendo a sus intereses, aptitudes y disposiciones vocacionales, mediante una formación técnica en el ámbito de un sector del mundo productivo, que los prepare en forma efectiva para el trabajo y para responder con flexibilidad a la velocidad de los cambios tecnológicos. (Ministerio de Educación 1998)

Dadas las transformaciones en el sector productivo experimentadas por la sociedad desde la reforma anterior, la nueva propuesta cambió el enfoque formativo desde la preparación para un puesto de trabajo, al desarrollo de competencias más amplias y flexibles para desenvolverse en un sector productivo. Insistió además en que la diferenciación técnico-profesional también habilita al estudiante para continuar estudios superiores y, por otra parte, planteó que es el conjunto de la experiencia de educación media el que posibilita alcanzar las competencias que permiten acceder y desarrollarse en el medio laboral, por cuanto la formación general tiene en ello un peso muy importante (Miranda 2003).

Debe mencionarse un elemento contextual de esa época que contribuye a darle a esta reafirmación de la EMTP todo su sentido. Como es sabido, uno de los éxitos educativos mayores de los años noventa fue el notable mejoramiento de las cifras de cobertura en la educación media, superando incluso al resto de los países del continente (Cox 2003). La expansión concernió, obviamente, a los quintiles más pobres de la población y se hizo principalmente gracias al aumento de la matrícula de la EMTP, la que creció sostenidamente como porcentaje de la matrícula total de educación media hasta 1998, cuando alcanzó su punto máximo (ver Cuadro 1). Este hecho distinguió a la expansión chilena del resto de los países de América Latina, donde la matrícula en EMTP disminuyó (Carnoy 2003). No están muy claras las razones específicas de este hecho, pero lo cierto es que gran parte de los jóvenes de los quintiles más pobres, en vez de desertar, decidieron continuar sus estudios en la EMTP seguramente porque sus expectativas de

<sup>2</sup> De paso, estos resultados sugieren que los indicadores de eficacia de la TP deberían considerar la tasa de ocupados en la especialidad estudiada como un criterio más pertinente que la tasa total de ocupados.

movilidad social o sus necesidades económicas los presionaban a buscar trabajo al egresar de la educación media. Al ser la expansión de la cobertura educacional un bien social de la mayor importancia para cualquier país, ¿cómo no respaldar esta demanda social, afirmando la relevancia de la EMTP?

Cuadro 1. Evolución de la matrícula en educación media TP y HC 1990-2007

Año	Total Media	Media HC	Media TP	Porcentaje TP
1990	719.819	464.423	255.396	35,5
1991	699.455	436.892	262.563	37,5
1992	675.073	410.896	264.177	39,1
1993	652.815	391.457	261.358	40,0
1994	663.316	387.272	276.044	41,6
1995	688.440	391.401	297.039	43,1
1996	740.487	415.919	324.568	43,8
1997	753.250	421.132	332.118	44,1
1998	774.034	424.892	349.142	45,1
1999	803.832	444.281	359.551	44,7
2000	822.946	456.246	366.700	44,6
2001	850.713	474.641	376.072	44,2
2002	896.470	513.813	382.657	42,7
2003	947.057	571.552	375.505	39,6
2004	989.039	604.684	384.355	38,9
2005	1.029.366	631.693	397.673	38,6
2006	1.042.074	646.668	395.406	37,9
2007	1.033.285	644.364	388.921	37,6
2008	1.020.490	642.097	378.393	37,1

Fuente: Ministerio de Educación: Estadísticas de la Educación (2006, 2007)

El respaldo de la política educacional a la demanda social por EMTP, con la reafirmación de sus propósitos, encontró también sentido porque el Estado estaba gastando extremadamente poco en educación superior en los años noventa, por lo que no estaba en condiciones de apoyar y contener una presión por educación superior, de las mismas capas pobres que hicieron la expansión de la educación media (OCDE 2004). La

iniciación laboral temprana se volvió una opción razonable y funcional en los estratos sociales de menores ingresos cuando el costo de la educación superior lo deben asumir las propias familias. La expansión de la educación media no podía sino traer aparejado un aumento de la presión social por educación superior, por lo que era urgente aumentar la inversión pública en ella y canalizar de alguna manera esta demanda. Esto es efectivamente lo que sucedió a partir del nuevo milenio.<sup>3</sup>

Es justamente en el actual escenario de expansión de la educación superior y de mayor inversión pública en ella, que la pregunta por la relevancia social de la TP se vuelve más interesante, por tres razones. En primer lugar, porque un contexto de educación superior en expansión es propicio para validar la EMTP como modalidad *no* terminal de estudios, argumento nuevo en el discurso de sus propósitos que instaló la reforma. De acuerdo a este, los egresados TP que lo deseen pueden aprovechar la oferta expansiva y continuar estudios superiores, del mismo modo que los egresados HC.

En segundo lugar, porque este escenario ofrecería una oportunidad de validación de la TP, desde el discurso de las necesidades de capital humano del país, en un contexto macroeconómico y político de globalización y de valoración del conocimiento como el factor productivo primordial. Así, la formación técnica se justificaría en el requerimiento de una fuerza laboral con *más y mejores* técnicos para dar cuenta de las necesidades de crecimiento y desarrollo económico del país (Ministerio de Educación 2006). No obstante, esta mirada desplaza el problema de la formación técnica hacia la educación superior, pues lo que el país requiere es un contingente de técnicos de nivel superior, en tanto que la EMTP forma técnicos de nivel medio. De ahí entonces la insistencia de muchos actores y expertos en el requerimiento de articulación entre la formación técnica de la enseñanza media y la que ofrecen las instituciones de educación superior (Consejo Asesor Presidencial 2006, OCDE 2004, Ministerio de Educación 2006), articulación que hasta el momento deja mucho que desear.

Es posible que el discurso de articulación contribuya a sostener y posiblemente a embellecer la narrativa de la diferenciación técnico-profesional de la educación media, pero lo cierto es que para la formación de técnicos de nivel superior, la primera es perfectamente innecesaria. De hecho, la EMTP no es requisito de entrada para las carreras técnicas en la educación superior y los alumnos que cursan estas carreras provienen en gran medida de la EMHC (OCDE 2009). Más aun, el destino educativo preferido de los egresados TP no es la formación superior técnica, sino la universitaria, en un contexto de oferta abundante de educación superior de este último tipo (CIDE 2008).

<sup>3</sup> La descripción de la evolución de la matrícula y la inversión pública en la educación superior no es central a los propósitos de este artículo; puede encontrarse en el informe del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006) y más recientemente en el informe de la OCDE (2009) sobre educación superior en Chile. Baste decir que la cobertura para el grupo etario 18 a 24 años aumentó de 16,3% en 1992 a más del doble en 2006 y se espera que supere el 40% en el 2010; que el aporte fiscal directo creció en un 29% entre 1995 y 2007; que el gasto público en becas creció en un 321% en el mismo período, mientras que el gasto en préstamos garantizados por el estado lo hizo en un 448% (OCDE 2009).

En tercer lugar porque, de manera paradójica, el actual escenario de expansión de la educación superior podría volver ociosa la pregunta por la relevancia social de la EMTP. En efecto, se podría plantear que en un contexto de expansión de la educación superior disminuye el incentivo para la inserción laboral temprana de los egresados de la educación media, a la vez que aumenta el incentivo para continuar estudios superiores. De acuerdo a este razonamiento, la demanda social por la EMTP debería disminuir y de este modo se disolvería cualquier problema asociado a ella. Pero la evidencia no confirma esta idea.

### 3. Persistencia de la demanda por EMTP

La matrícula TP experimentó un crecimiento progresivo desde el comienzo de la década pasada hasta 1998, cuando alcanzó su porcentaje más alto de la matrícula total de educación media infanto-juvenil; a partir de entonces decrece lenta y sostenidamente hasta el presente (ver Cuadro 1). Por esa fecha ocurrió un cambio significativo en el currículo de la formación TP, acortando a dos años la duración de estos estudios. Este nuevo escenario implicó que los establecimientos de educación media TP ofrecieran una formación general a sus alumnos de primero y segundo medio igual a la que entregan los establecimientos HC en esos niveles, para luego ofrecer la formación diferenciada TP en tercero y cuarto medio. Las cifras del cuadro entonces no dan cuenta con exactitud de la evolución de la matrícula de formación *diferenciada TP* a partir de la reforma, la que sí se aprecia en el cuadro siguiente.

Cuadro 2. Evolución de la matrícula EMTP y EMHC según niveles. 2000-2007

Año	Total 3º y 4º	Total EMTP 3º y 4º	% EMTP 3º y 4º	Total 1º y 2º	Total EMTP 1º y 2º	% EMTP 1º y 2º
2000	372.893	170.751	45.79	450.053	196.432	43,6
2001	377.506	174.841	46.31	473.207	201.603	42,6
2002	370.244	172.104	46.48	526.226	210.553	40,0
2003	392.676	182.067	46.36	554.381	193.438	34,9
2004	426.127	195.203	45.80	562.912	189.152	33,6
2005	448.068	205.157	45.78	581.298	192.516	33,1
2006	460.684	210.324	45.65	581.390	185.082	31,8
2007	461.833	209.630	45.39	571.452	179.291	31,4
2008	456.550	204.275	44.74	563940	174.118	30,9

Fuente: elaboración propia a partir de las bases de datos de matrícula, 2000-2008 del Ministerio de Educación.



Los datos del cuadro muestran que la proporción de matrícula TP en tercero y cuarto medio no varía sustancialmente en el período observado, manteniéndose en torno a un notable 45%. En cambio, la matrícula TP de primero y segundo medio decrece significativa y sostenidamente hasta el presente, a la vez que sus pares HC aumentan progresivamente en igual período. ¿Cómo se puede explicar este fenómeno? Al parecer, los egresados de la educación básica empiezan a preferir los establecimientos HC (o los polivalentes), en vista de que al menos los dos primeros años de la media ofrecen un currículo idéntico en ambas modalidades de enseñanza. Sin embargo, este éxodo masivo no ha afectado aún la matrícula TP en tercero y cuarto medio, que se mantiene constante, debido probablemente a que muchos alumnos que escogen la vía HC emigrarían hacia la vía TP al terminar su segundo medio. Esto explicaría por qué la matrícula de tercero medio en TP es mayor que la matrícula de segundo medio en igual modalidad (por ejemplo en el 2006; Cuadro 3).

Cuadro 3. Matrícula 2006 en los cuatro años de educación media HC y TP

	Primero medio	Segundo medio	Tercero medio	Cuarto medio	Total
Humanista-científico	208.628	187.682	135.062	115.296	646.668
Técnico-profesional	97.420	87.662	112.552	97.430	395.406

Fuente: Ministerio de Educación, Estadísticas de la Educación (2006).

Cabe preguntarse por qué la matrícula en los niveles diferenciados de formación TP se mantiene tan alta, a pesar de la expansión de las oportunidades de educación superior. Al parecer, la narrativa de la formación TP continúa ejerciendo una influencia decisiva, en la medida en que promete a sus egresados mejores condiciones que sus pares HC para ingresar al mundo laboral. Esta narrativa atrae sin duda a los alumnos pobres con mayores necesidades de trabajar, hayan o no renunciado a sus deseos de continuar estudios superiores. La expansión de la educación superior no alcanza aún a estos jóvenes, pues descansa fuertemente en el financiamiento de las familias, a pesar del incremento de las oportunidades de financiamiento. Pero, como veremos, no se trata únicamente de un problema de recursos económicos de los alumnos de la EMTP, sino también de limitación de sus propias expectativas.

#### 4. Disposición a continuar estudios superiores de los egresados

Hay poca información sobre el destino educacional de los egresados de EMTP. El estudio citado de Bravo et al. (1998) encontró que el 30% de los egresados TP había seguido

o estaba siguiendo estudios superiores, luego de seis años del egreso: 14% en universidades (tradicionales y privadas), 12% en IP y 4% en CFT. Un estudio más reciente circunscrito a la Región Metropolitana (Servat 2007) halló que el 28,5% se encontraba estudiando (algunos de ellos estudiando y trabajando) al año siguiente del egreso. Estos datos sugieren que la EMTP es, en los hechos, una modalidad educativa terminal para la mayoría de sus egresados.

En cuanto a las *intenciones* de los alumnos antes de su egreso, hay claras diferencias entre los estudiantes TP y los HC. Una muestra de 3.018 alumnos de cuarto año medio, representativa de las comunas urbanas del país, fue consultada en 2008 respecto de sus intenciones vocacionales al terminar la enseñanza media. Los resultados diferenciados por modalidad educativa se presentan en el siguiente cuadro.<sup>4</sup>

Cuadro 4. Intenciones de acción de alumnos de cuarto medio al terminar la educación media

	Humanista-científico	Técnico-profesional	Polivalente	Total
Vas a comenzar a trabajar inmediatamente	2,2%	16,0%	14,1%	5,9%
Vas a estudiar y trabajar al mismo tiempo	23,2%	39,2%	38,6%	27,7%
Vas a estudiar en la universidad	49,6%	14,5%	14,1%	39,4%
Vas a estudiar en un instituto o CFT	4,7%	8,3%	6,5%	5,4%
Vas a entrar a una carrera militar o Carabineros	3,7%	8,0%	7,6%	4,9%
No creo que termine la enseñanza media	0,2%	–	0,4%	0,2%
Posiblemente haga un preuniversitario	6,7%	2,7%	5,9%	6,1%
No lo tengo claro	9,7%	11,3%	12,8%	10,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Puede apreciarse que la mayoría de los jóvenes, incluso los TP, plantea opciones de acción que implican continuar estudios superiores: estudiar y trabajar al mismo tiempo, estudiar en la universidad o en CFT, o hacer un preuniversitario. Con todo, hay una diferencia favorable a los alumnos HC: 84,2% versus 64,7% de los TP. También puede apreciarse que la universidad es un destino preferido a los institutos y CFT, por todos, aunque es notoriamente más intencionado por los alumnos HC. Como era de esperarse,

<sup>4</sup> Datos no publicados de la Encuesta CIDE (2008). La pregunta precisa fue: “Una vez terminada la enseñanza media, tú piensas que...”.

la opción por el trabajo –con o sin continuación de estudios– es bastante más frecuente entre los estudiantes TP que entre los HC.<sup>5</sup>

Otro modo de conocer la disposición de los jóvenes a seguir estudios superiores es analizar la rendición de la prueba PSU. La decisión de rendir esta prueba es indicativa de la disposición de los alumnos a seguir estudios universitarios, pues es solicitada como requisito por las universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades de Chile (CRUCH) y por un número creciente de universidades privadas, especialmente las acreditadas y las que aspiran a la acreditación (OCDE 2009).<sup>6</sup> Algunos empleadores solicitan la PSU rendida a sus trabajadores, por lo que la decisión de rendir esta prueba también puede significar que los alumnos desean estar mejor preparados para acceder a un empleo al salir del colegio, pero no es lo más corriente. En cualquier caso, la decisión de no rendir la PSU es claramente interpretable como una autolimitación de las expectativas de continuar estudios universitarios, ya sea porque los jóvenes anticipan un fracaso en el puntaje de ingreso o porque prevén imposible el financiamiento de los estudios, o ambos.

Cuadro 5. Alumnos egresados de cuarto medio HC y TP que rinden PSU: 2004, 2006 2007 y 2008

	Cohorte 2004		Cohorte 2006		Cohorte 2007		Cohorte 2008	
	HC	TP	HC	TP	HC	TP	HC	TP
Nº de alumnos matriculados en establecimientos de educación media en abril	104.569	88.771	115.296	97.430	117.537	98.369	120.083	96.829
Nº de alumnos de la promoción del año que rindió PSU	93.064	25.637	99.703	41.299	102.910	42.445	122.153	50.015
Porcentaje de la matrícula de media que rindió PSU	88,9	28,9	86,4	42,3	87,5	43,1	101,7*	51,6

Fuente: informes del DEMRE publicados en [www.demre.cl](http://www.demre.cl).

\*: Esta contradicción se explicaría por la inclusión de los egresados adultos de cuarto medio como parte de la promoción del año en las cifras del DEMRE; en cambio, la cifra de matriculados en educación media contempla únicamente a la población infanto-juvenil. Lo anterior es también válido para los egresados TP.

<sup>5</sup> Los alumnos de establecimientos polivalentes (con cursos TP y HC) presentan un perfil de respuestas muy similar a los alumnos de establecimientos TP; quizás sólo contestaron el cuestionario alumnos TP.

<sup>6</sup> La PSU no es requisito de ingreso en los centros de formación técnica, algunos institutos profesionales y algunas universidades privadas.

Se observa que el porcentaje de alumnos TP que rinde la PSU al salir de cuarto medio es significativamente menor que sus pares HC en todos los años analizados. La gran mayoría de los alumnos TP, en pleno proceso de expansión de las oportunidades de estudios superiores en el año 2004, decidía no rendir la PSU. No obstante, en el año 2006 hay un notorio incremento de los egresados TP que rinden la prueba, con respecto al 2004, debido seguramente a dos factores: la gratuidad de la inscripción para rendir la PSU para los quintiles más pobres, anunciada por la Presidenta Michelle Bachelet en junio de ese año en respuesta a la movilización estudiantil y a la entrada en vigencia en el intertanto de la ley 20.027 sobre crédito estudiantil con aval del estado. En los años siguientes se mantiene el ímpetu e incluso crece levemente, pero al mismo tiempo deja ver que cerca de la mitad de los egresados TP no logra movilizar sus expectativas de educación universitaria, aun en las mejores condiciones históricas para ello.

Estos datos son, también, indicativos de la escasa respuesta del público escolar de la EMTP a las facilidades de financiamiento para la educación superior. Tales facilidades no logran movilizar a muchos estudiantes. Sin duda, para muchos egresados la ayuda financiera a través de becas<sup>7</sup> no logra compensar el costo de las carreras. El crédito universitario con aval del estado es una buena opción, pero para recibir el beneficio el joven debe estar matriculado en una institución acreditada, lo cual requiere poseer liquidez para asumir costos inmediatos y sortear barreras de entrada algo más altas que en las instituciones no acreditadas. Pero lo sorprendente de la ayuda financiera, según un estudio de Hernández y Paredes (2007), es que los jóvenes que postulan a becas y créditos no son representativos de la población, lo cual sugiere que una enorme cantidad de personas que necesita y merece ayuda, *no postula*.

Al parecer, los que no postulan son, en gran parte, egresados TP. Los alumnos HC han hecho una opción temprana por la continuación de estudios superiores universitarios, mostrando con ello expectativas de logro socioeconómico más altas que sus pares TP. Como se desprende del Cuadro 5, ni el anuncio de la Presidenta ni la ley 20.027 afectaron el porcentaje de alumnos HC que rindió la prueba ese año, a pesar de que muchos de ellos también pertenecen a los quintiles más pobres.

Sin perjuicio de lo anterior, la modalidad TP también es escogida por alumnos que a su egreso desean continuar estudios superiores técnicos o universitarios, al mismo tiempo que obtener un trabajo remunerado que les permita apoyar a sus familias y/o financiar esos estudios superiores. Este grupo rinde la PSU pero se enfrenta al problema de la preparación necesaria para obtener el mínimo de puntaje de ingreso solicitado por la(s) carrera(s) de su preferencia. Existe un mínimo de 450 puntos para postular a las universidades del Consejo de Rectores, aunque el promedio PSU real de ingreso en la universidad menos selectiva de este grupo fue de 524 en el 2008. En cambio, la cohorte

<sup>7</sup> Por ejemplo, Beca Presidente de la República, Beca de Matrícula o Arancel, Nuevo Milenio.

de alumnos egresados de TP en el 2007 tuvo un promedio PSU de 413 puntos, en tanto que sus pares HC lograron 506.<sup>8</sup>

El Cuadro 6 muestra que el porcentaje de alumnos HC que rindió la PSU y se matriculó luego en universidades del CRUCH es bastante superior al de sus compañeros TP. La evolución de los datos parece decir que, proporcionalmente, mientras más egresados TP rinden la prueba de admisión, menos se matriculan en este grupo de universidades.<sup>9</sup>

Cuadro 6. Egresados de la enseñanza media TP y HC años 2004, 2006, 2007 y 2008, matriculados en la universidad al año siguiente

	Cuarto medio Cohorte 2004		Cuarto medio Cohorte 2006		Cuarto medio Cohorte 2007		Cuarto medio Cohorte 2008	
	HC	TP	HC	TP	HC	TP	HC	TP
Nº de alumnos que rindió PSU y se matriculó en la universidad al año siguiente	26.165	2.794	27.148	2.860	27.912	2.880	27.832	2.824
Porcentaje de los que rindieron PSU y se matricularon en la universidad al año siguiente	28,1	10,9	25,2	6,9	24,6	6,8	22,8	5,6

Fuente: informes del DEMRE publicados en [www.demre.cl](http://www.demre.cl).

Por lo tanto, podemos decir que los alumnos TP y los HC no tienen las mismas oportunidades de continuar estudios superiores. La misma vía TP que permitiría a quienes la escogen cumplir sus expectativas de inserción laboral temprana, les disminuye su probabilidad de obtener una preparación adecuada para continuar estudios universitarios.

Como si esto fuera poco, la vía TP también les disminuye las oportunidades de financiamiento a través de becas y créditos, pues salvo la beca Nuevo Milenio para estudios técnicos que no exige puntaje PSU mínimo para postular, el resto de los programas de apoyo requiere un mínimo de 475 puntos.

<sup>8</sup> Cálculos efectuados a partir de las bases de datos de puntajes PSU de los establecimientos, publicadas por el DEMRE en [www.demre.cl](http://www.demre.cl).

<sup>9</sup> Lamentablemente, no se encontraron datos comparables provenientes de las universidades privadas.

## 5. Eficacia ocupacional de la EMTP

¿Hasta qué punto un egresado de educación media TP está en mejores condiciones que un egresado HC de ingresar y permanecer en el mercado del trabajo? La disminución del número de años de formación *diferenciada*, ¿significó una merma en la calidad de la formación y/o en la eficacia ocupacional? En definitiva no sabemos si la EMTP ha mejorado o empeorado luego de las reformas introducidas en 1998, en los términos de su propia narrativa. Sólo hemos encontrado evidencia escasa y parcial respecto del impacto en el trabajo de los egresados TP.

Un estudio reciente indagó el destino de una muestra de 1.234 egresados TP de la promoción 2004, de todas las familias ocupacionales, en la Región Metropolitana (Servat 2007). Si bien este estudio tampoco compara el destino de los egresados TP y HC, arroja alguna luz de la situación posterior a la reforma: el 50,7% se encontraba trabajando al año siguiente del egreso, pero sólo el 30,5% del total de egresados en la especialidad estudiada. Por otra parte, el 28,5% se encontraba estudiando (algunos de ellos estudiando y trabajando), aunque la mayor parte de ellos lo hacía en otra disciplina. En cualquier caso, la efectividad neta de la formación TP, entendida como su capacidad de preparar a los alumnos para ingresar a un trabajo y/o continuar estudios relacionados con la especialidad estudiada, alcanza en esta muestra únicamente al 38% de los egresados.

Cuadro 7. Destino de una muestra de egresados de la EMTP 2004

	Nº total	%	Nº en la especialidad estudiada	%
Sólo trabajan	537	43,5	326	26,4
Sólo estudian	264	21,3	93	7,5
Estudian y trabajan	89	7,2	51	4,1
No estudian ni trabajan	344	27,8	-	-
Total	1.234	100	470	38

Fuente: Servat (2007).

Otro estudio reciente observó el destino laboral de una muestra de 258 egresados TP del sector Administración y Comercio en la Región Metropolitana (Vargas et al. 2006). Un año y medio después del egreso, sólo el 36% estaba trabajando, porcentaje del cual la mitad aproximadamente lo hacía en ocupaciones relacionadas con la especialidad estudiada. El estudio también siguió el destino laboral de una muestra de 250 egresados de centros de formación técnica e institutos profesionales, cuyos resultados son algo mejores, pues el 64% de los egresados se encontraba trabajando en igual período y casi dos tercios de ellos en la especialidad estudiada.

Con respecto a la reducción del tiempo destinado a la formación técnica y el aumento en dos años de la formación general, no existe estudio alguno que informe en relación a su impacto.

## 6. Conclusiones

Hemos visto que la educación media traza perfiles distintos de oportunidades y de expectativas de educación superior, según se trate de los egresados de la modalidad humanista-científica o de la modalidad técnico-profesional. Los primeros disponen claramente de mayores oportunidades de educación superior; los segundos, limitan quizás desde su entrada a esta modalidad educativa, sus expectativas en este sentido. Por otra parte, en cuanto al destino laboral posterior al egreso de la educación media, no existe por el momento evidencia sustantiva de que los egresados de la formación técnico-profesional presenten ventajas significativas respecto de sus pares egresados de la formación humanista-científica. Sin duda, falta aún consolidar un cuerpo de evidencia más contundente del impacto pos-Reforma en esta línea, pero los aprontes no son auspiciosos.

En el marco de estas conclusiones es pertinente reflexionar sobre estos hechos desde las políticas públicas en educación. Durante los tres últimos años el país ha asistido a un intenso debate en torno a la educación nacional, develando especialmente los problemas de inequidad que arrastra y exigiendo corregir el rumbo. Se trata, desde el estado, de estructurar un sistema escolar que asegure igualdad de oportunidades educativas para todos, discriminando positivamente a favor de la población socialmente desfavorecida, para aumentar sus posibilidades de movilidad social ascendente y de participación de los bienes materiales y culturales. Cabe preguntarse en qué medida y cómo la enseñanza media técnico-profesional contribuye a ello.

Tal interrogación no puede reducirse a un cuestionamiento de su calidad intrínseca; si así fuera, lo mismo habría que preguntarse respecto de la formación humanista-científica, y sabemos que la respuesta es que la formación HC de los más pobres no hace mucho por su movilidad social, a causa de su mala calidad. En cambio, en el caso de la formación TP, aparte de sus problemas de calidad intrínseca, es su propia narrativa la que debe ser interpelada desde la exigencia de equidad social.

A comienzos de la década de 1990, el estado dispuso un programa de conversión de liceos HC en liceos TP, en sectores pobres, aduciendo que era un deber de equidad entregar a estos jóvenes una formación que aumentara sus oportunidades ocupacionales, en vez de una formación orientada a la continuación de estudios superiores, adonde de hecho no acceden.<sup>10</sup> Tal concepción de la equidad asumía implícitamente que no era

<sup>10</sup> Ver la contundente crítica de Bellei (1999) a este programa, desde la perspectiva de la equidad y el rol del estado.

necesario entregar oportunidades iguales de educación superior a los jóvenes pobres y a los más favorecidos, invocando los hechos más que los derechos. El programa duró dos años y fue discontinuado. Posteriormente, el estado elaboró una mejor respuesta con la reforma de 1998, la que en vez de promover la formación TP, limitó su duración. Más de una década después, vemos que tal respuesta sólo postergó el problema: la formación TP sigue siendo un ciclo terminal de estudios para los más pobres, que forja ilusiones ocupacionales cuya realización parece ser la excepción más que la regla.

No obstante lo anterior, la alta demanda por una educación media TP introduce un dilema no menor relacionado justamente con una política de equidad. En efecto, esa demanda le otorga una importancia estratégica considerable en el sistema educativo, pues gracias a ella se mantiene en la educación media un numeroso contingente de jóvenes. De no existir esta modalidad, ¿terminarían los estudiantes pobres la educación media?, ¿qué consecuencias sociales y políticas tendría un eventual retroceso en los niveles de cobertura de este sistema? Pero entre dos males, la solución no está en escoger el menor, sino en evitar ambos.

Recibido marzo 2009  
Aceptado septiembre 2009

## Referencias bibliográficas

- Arzola, Sergio, C. Collarte, J. Cornejo, F. Etchegaray, J. Franklin, 1993. "Destino educativo laboral de los egresados de la Enseñanza Media". Santiago, Proyecto MECE-Media, Ministerio de Educación.
- Bellei, Cristián, 1999. "Equidad social y expansión de la educación media técnico-profesional. Un estudio de caso". *Proposiciones*, Vol. 27. Disponible en <http://www.sitiosur.cl/r.php?id=635> [julio 2009].
- Bravo, David, C. Cáceres, J. Castillo, P. Montero, D. Saint-Jean, 1998. "Evaluación del marco institucional de la Educación Media Técnico-Profesional". Santiago, Ministerio de Educación.
- Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), 2008. VII Encuesta CIDE a actores del sistema educativo. Informe final. Santiago, Universidad Alberto Hurtado.
- Carnoy, Martin, 2003. "Las políticas educacionales en Chile desde una perspectiva internacional". En C. Cox, ed. *Políticas educacionales en el cambio de siglo*. Santiago: Universitaria, 115-123.
- Colegio de Profesores de Chile, 2007a. "Editorial". *Revista Docencia* N° 32, agosto, 2-3.
- , 2007b. "Un primer acercamiento a la relegada Enseñanza Media Técnico-Profesional". *Revista Docencia* N° 32, agosto, 34-43.
- Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006. Informe Final.
- Cox, Cristián, 2003. "Las políticas educacionales en Chile en las últimas dos décadas del siglo XX". En C. Cox, ed. *Políticas educacionales en el cambio de siglo*. Santiago: Universitaria, 19-113.



- Dittborn, Paulina, 2007. "Historia y perspectivas acerca de la educación técnica de nivel superior". *Revista Calidad en la Educación*, N° 27, 17-33.
- Espinosa, Óscar, 2008. "La implementación de la reforma curricular en la educación media técnico-profesional". Informe Final Proyecto Fonide-Mineduc, concurso 2007.
- Hernández, Luis, R. Paredes, 2007. "Restricciones económicas en la decisión de continuar estudios superiores técnicos o profesionales". *Revista Calidad de la Educación*, N° 27, 237-261.
- Ministerio de Educación, 1998. *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Enseñanza Media*. Santiago: Mineduc.
- , 2006. *Más y mejores técnicos para Chile. Estrategia Bicentenario*. Santiago: Chile Califica.
- , 2007. *Estadísticas de la Educación 2006*. Santiago: Mineduc.
- , 2008. *Estadísticas de la Educación 2007*. Santiago: Mineduc.
- Miranda, Martín, 2003. "Transformación de la Educación Media Técnico-Profesional". En C. Cox, ed. *Políticas educacionales en el cambio de siglo*. Santiago: Universitaria, 375-417.
- OECD, 2004. *Revisión de Políticas Nacionales de Educación, Chile*. Santiago: Centro para la Cooperación con los países no miembros de la OCDE y el Ministerio de Educación.
- OECD-Banco Mundial, 2009. *La educación superior en Chile. Revisión de Políticas Nacionales de Educación*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Servat, Berta, 2007. "Efectividad de Enseñanza Media Técnico-Profesional. Destino promoción 2004, Región Metropolitana". Pontificia Universidad Católica, Escuela de Educación. Informe de investigación presentado en el Encuentro ENIN 2007, organizado por el CPEIP.
- Universidad de Chile, 2006. *Compendio estadístico. Proceso de admisión año académico 2006*. Santiago: DEMRE-Departamento de evaluación, medición y registro educacional.
- , 2007. *Compendio estadístico. Proceso de admisión año académico 2007*. Santiago: DEMRE-Departamento de evaluación, medición y registro educacional.
- , 2008. *Compendio estadístico. Proceso de admisión año académico 2008*. Santiago: DEMRE-Departamento de evaluación, medición y registro educacional.
- Vargas, S., A. Henríquez, J. Aravena, E. Ogrodnik, 2006. "Estudio inserción laboral de egresados de la Educación Media Técnico-Profesional y de la Educación Técnica de Nivel Superior en el sector de la Administración y Comercio de la Región Metropolitana: informe final". Santiago, Programa Chilecalifica, Red para el Nuevo Emprendedor