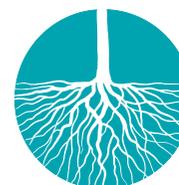


La docencia en el sector de la ESTP desde una perspectiva comparada



Introducción

Los sistemas de educación superior técnico profesional (ESTP) enfrentan desafíos específicos en relación con su enseñanza producto de su foco en el desarrollo de competencias para el trabajo. En efecto, en contraste con la docencia universitaria, de la que se espera una estrecha relación con la investigación disciplinar o con conocimientos teóricos de base, las expectativas sobre la formación técnico profesional superior son más prácticas y subrayan atributos como la experiencia laboral de los profesores, su capacidad de innovación y los vínculos que estos posean con los empleadores de los sectores más importantes de la economía y la sociedad antes que características como productividad científica, erudición, grados académicos y reputación disciplinar y profesional.

En este contexto, los estudios comparados ofrecen un abordaje de interés para apreciar cómo distintos sistemas nacionales organizan la docencia en el sector de la ESTP, permitiendo apreciar las diferentes opciones nacionales y, al mismo tiempo, estimular el aprendizaje recíproco de buenas prácticas. Considerado lo anterior, se presenta aquí en primer lugar el enfoque conceptual y las dimensiones que guían el análisis, que son: (i) responsabilidad sobre la administración de la formación docente para la ESTP y (ii) grado de especificidad de las reglamentaciones sobre las características estipuladas para esta formación. En seguida, a la luz de esos parámetros se examinan los sistemas de formación docente para la ESTP de Australia, Canadá, Estados Unidos, Estonia, Holanda y Portugal. En tercer lugar, se presenta en detalle el caso chileno describiendo la organización de la formación de docentes para la ESTP. Al final se proponen algunas recomendaciones de política fundadas en los análisis desarrollados previamente.

1. Marco conceptual

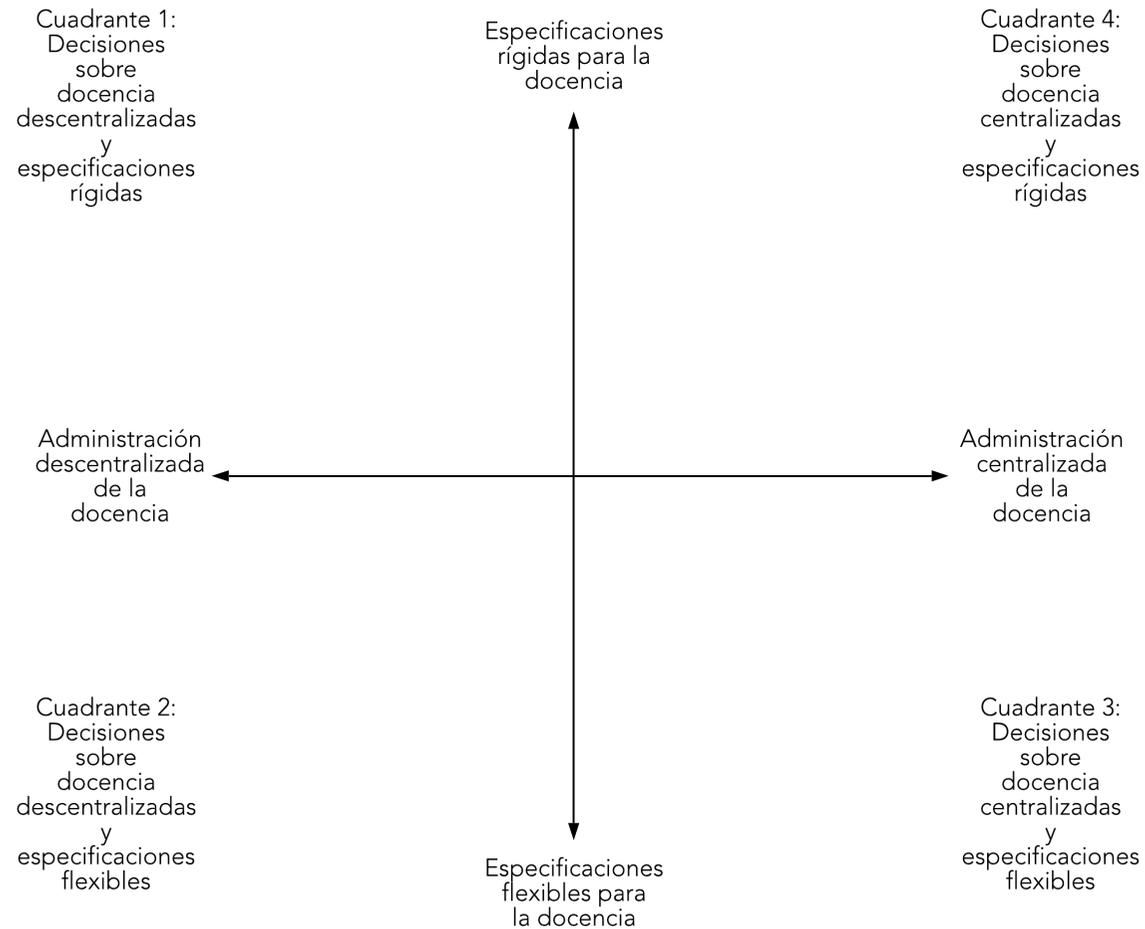
Según muestra la literatura especializada, la docencia es el aspecto fundamental para asegurar que la ESTP cumpla sus propósitos específicos (Boreham, 2002; Billet, 2011; Wheelahan, 2015). Sin embargo, existe un creciente reconocimiento de que la consecución de estos propósitos no depende exclusivamente de las habilidades pedagógicas de los docentes sino también de cómo se organiza la enseñanza a nivel institucional (Powell, Bernhard & Graf, 2012; Powell & Solga, 2010). En este contexto, dos dimensiones aparecen como especialmente relevantes: la administración de las decisiones sobre formación docente y la especificidad de sus requisitos.

La cuestión de la **administración de las decisiones sobre formación docente** responde a la pregunta de cómo se definen las características de los docentes del sector de la ESTP. En respuesta a esta pregunta es posible encontrar, en un extremo, sistemas en que las instituciones poseen completa autonomía para decidir sobre las características de su planta académica; otros en que dichas decisiones son consensuadas al nivel de organizaciones intermedias, normalmente formadas por representantes de dichas instituciones, el Estado y el mercado laboral y, finalmente, en el otro extremo, sistemas en que las características mínimas de la docencia en la ESTP son determinadas centralizadamente.

Por su parte, el asunto de la **especificidad** examina en qué medida los lineamientos sobre la docencia en el sector de la ESTP son de naturaleza abierta y flexible o si, en cambio, se encuentran definidos minuciosamente. En este ámbito es posible encontrar sistemas con un bajo grado de especificidad, en que las directrices de la docencia en la formación técnico profesional son flexibles; otros en que, si bien existen lineamientos generales, estos poseen cierto grado de especificidad en lo que respecta a las características que el personal docente de la ESTP debe poseer y, finalmente, sistemas en que los requisitos que deben cumplir los profesores de este sector están definidos con un alto nivel de detalle.

La combinación de ambas dimensiones —administración y especificidad— hace posible generar un esquema de análisis útil para el examen de la docencia en la ESTP desde una perspectiva comparada (Gráfico 1).

Gráfico 1. Docencia en la ESTP: tipos ideales



En la sección siguiente se analizan los sistemas de Australia, Canadá, Estados Unidos, Estonia, Holanda y Portugal, prestando especial atención a la forma de administración y especificidad de las decisiones sobre la docencia en la educación técnico profesional.

2. Docencia en la ESTP en perspectiva comparada

2.1. Australia

Australia define mediante una agencia gubernamental federal, la ASQA, *Australian Skills Quality Authority* (Autoridad Australiana de Calidad de Habilidades), una serie de estándares que todas las instituciones prestadoras de educación técnico profesional deben cumplir. Estos estándares se basan en dos principios: a) el desarrollo profesional continuo y b) proveer evidencia del desempeño de los docentes. De esta manera, las instituciones del sector están obligadas a proveer capacitaciones para el desarrollo profesional de sus docentes; con este fin, pueden contratar a otras instituciones para su cumplimiento, como centros especializados, asociaciones de docentes o grupos profesionales (UNESCO-UNEVOC, 2018).

Respecto de los requisitos específicos para habilitarse como docente en la ESTP en este país, estos son definidos por un órgano consultivo de la AISC, *Australian Industry and Skills Committee* (Comité Australiano de Industria y Habilidades). Este órgano está compuesto por líderes de la industria de toda Australia y toman decisiones sobre la acreditación de calificaciones requeridas por el mercado laboral. En particular, la AISC define los criterios de acreditación de competencias docentes que utilizan los *Industry Reference Committees* (Comités de referencia de la industria) y los *Skills Service Organisations* (Organizaciones de servicios de habilidades) que son empleados en los distintos territorios e industrias del país.

El AISC depende del Council of Australian Governments (COAG) que es el principal foro intergubernamental en Australia. En relación con la docencia en la ESTP, la AISC definió como requisitos mínimos para la docencia en este sector la posesión de un Certificado IV llamado *Training and Assessment*, consistente en una calificación post secundaria que proporciona habilidades y conocimientos básicos equivalente a los primeros seis a 12 meses de estudio para un título universitario. De la misma manera, se consideran también válidos para la docencia en ESTP la certificación de las habilidades, calificaciones y conocimientos adquiridos mediante la experiencia de trabajo en las distintas industrias (UNESCO-UNEVOC, 2018).

En resumen, la definición de lineamientos sobre la docencia en el sector de la ESTP en Australia se caracteriza por una forma de coordinación intergubernamental propia de los países federales, es decir, organizada mediante la existencia de agencias y órganos consultivos nacionales, de carácter intersectorial, los cuales establecen los estándares mínimos para las instituciones en materia de docencia. En relación con los requerimientos para docentes, estos contemplan unos mínimos definidos de manera intergubernamental. En ambas dimensiones –organización de la formación de docentes para la ESTP y especificidad de los criterios– la utilización de los indicadores supone la coordinación de estándares nacionales que, sin embargo, son operacionalizados de manera descentralizada según territorio y tipo de industria. El sistema australiano se ubica, por tanto, en el cuadrante 4 de nuestra figura, con decisiones consensuadas sobre la docencia en la ESTP y especificaciones relativamente rígidas sobre sus características.

2.2. Canadá

Como hemos visto en boletines anteriores, el sistema canadiense de ESTP es descentralizado a nivel provincial. Por consiguiente, no existen mayores regulaciones institucionales en materia de docencia ni para los colleges públicos ni para proveedores privados de ESTP. En general, los profesores de este sector provienen de las empresas, industria y son contratados mediante el sistema de empleo público. En particular, los requerimientos en términos de títulos, certificaciones y grados varían por programa, yendo desde títulos de bachiller a grados de maestría y doctorado.

En el caso específico de los colleges, los Colegios institutos de CANADA (CiCan, por sus siglas en inglés) que agrupa institutos de tecnología y politécnicos públicos de este país, ha definido que existen dos modelos de formación del profesorado de este sector en Canadá: licenciatura en educación, que dura entre cuatro y cinco años, y licenciatura de posgrado con una duración de uno o dos años académicos.

En el caso de algunos institutos provinciales, estos desarrollan programas de capacitación para sus docentes basados en el modelo de aprendizaje de adultos que permiten al profesorado cursarlos de manera auto dirigido y obtener un certificado al finalizar (UNESCO-UNEVOC, 2013).

Respecto a las certificaciones que se requieren de los docentes en el sector técnico profesional, estos varían provincialmente y según sector de la industria. La ya mencionada CiCan reconoce como docentes exclusivamente a profesionales que cuentan con títulos escolares, de institutos, licenciados, magister y doctorado, los que han aumentado en la medida que algunos colleges han comenzado a hacer investigación en los últimos años.

El modelo canadiense de docencia en ESTP es, de esta forma, altamente descentralizado tanto a nivel provincial como según tipo de proveedor (colleges o proveedores privados de ESTP) y según tipos de programas. En cada uno de esos niveles los requerimientos institucionales, individuales y de programas varían en materia de docencia. De la misma manera, la definición de criterios habilitantes de la profesión docente es de carácter voluntario y flexible, diversificados según provincia y tipo de institución. En consecuencia, el sistema canadiense se localiza en el cuadrante 2 caracterizado por la toma descentralizada de decisiones sobre docencia y por utilización de especificaciones flexibles en la definición de lineamientos sobre la enseñanza en el sector técnico profesional.

2.3. Estados Unidos

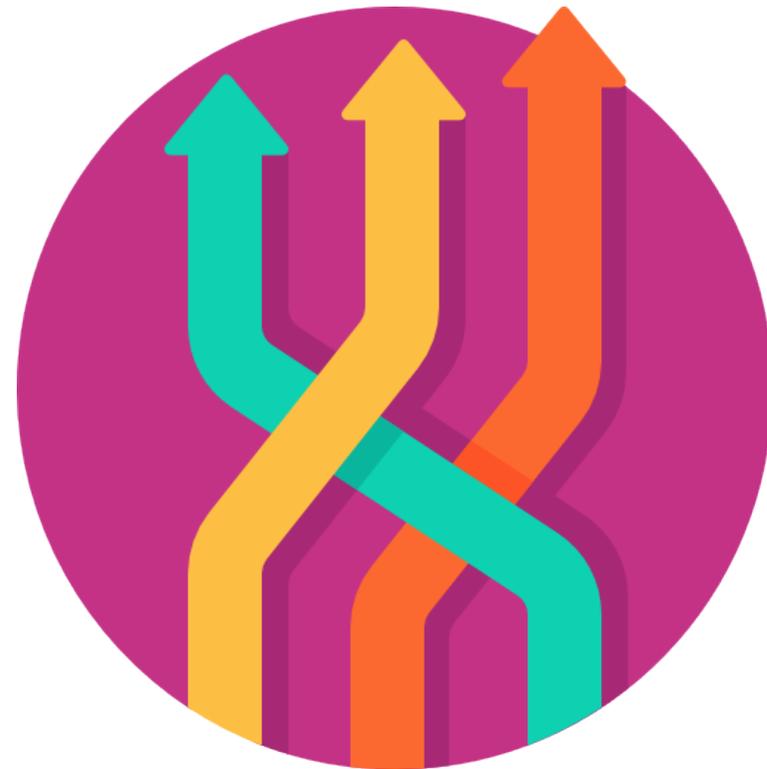
En relación con los requerimientos de titulación y certificación de las plantas docentes de los prestadores de ESTP, Estados Unidos ofrece un ejemplo de un sistema altamente descentralizado a nivel estadual. Cada estado define quienes intervienen en materia de requisitos institucional para la docencia: empresas, órganos públicos, gremios, stakeholders, etc. A su vez, existen importantes diferencias entre la ESTP secundaria, post secundaria y la impartida por los colleges, en tanto no se encuentra establecido un documento de política pública vinculante en términos de formación continua ni tampoco un sistema central de certificación y evaluación de la docencia. No obstante, existe una tradición de estándares mínimos que son recogidos por el *Occupational Outlook Handbook for Career and Technical Education Teachers* del *U.S. Bureau Of Labor Statistics*. Dicho libro contiene una serie de recomendaciones, “buenas prácticas” para las instituciones proveedoras de ESTP, especialmente en relación con la docencia. Estas recomendaciones son consideradas referencias autorizadas en materia de docencia por las instituciones de ESTP en el país. En este respecto, se menciona como competencias esenciales para los profesores de la educación superior técnico profesional la posesión de habilidades comunicativas, creatividad, competencias pedagógicas, destrezas organizacionales y comprensión en el trabajo con estudiantes (UNESCO-UNEVOC, 2014).

Por otro lado, en lo que respecta con los estados, la mayoría exige que los docentes completen un magíster luego de la certificación habilitante a la docencia. Para ello existen diferentes rutas: enseñar bajo la supervisión de un maestro experimentado o cumplir con créditos mínimos que lo habiliten. Los estudiantes pueden obtener un título de maestría después de completar cualquiera de estos programas. Por otro lado, los maestros con experiencia pueden optar a una certificación extra que les permita tener cargos directivos (Bureau of Labor Statistics, 2019).

Todos los estados requieren certificaciones o licenciaturas para ejercer la docencia de ESTP. Usualmente, estas exigencias involucran la posesión del grado de bachiller y experiencia en el campo en el que enseñan. Por otra parte, las certificaciones solicitadas varían mucho y dependen de los programas; en algunos casos se puede ejercer la docencia con un título secundario certificando conocimientos y experiencia específica del área. Existen tres formas de obtener una licencia para la docencia en la ESTP: a) grado de bachiller en docencia con un magister en el área, por ejemplo, en agricultura o turismo; b) tener el grado de bachiller en el campo en el que se enseña, por ejemplo, en ingeniería o negocios o ciencias computacionales y c) tener un diploma de educación secundaria y experiencia significativa en el campo que se enseña, por ejemplo, en, técnica automotriz, cocina o mecánica. Para quienes siguen esta última forma, la exigencia usual para que puedan obtener una licencia para la docencia es que los profesores completen posteriormente programas de certificación alternativa (UNESCO-UNEVOC, 2014).

Además, la mayoría de los estados exigen una prueba certificatoria para ejercer la docencia específica para el área particular de enseñanza. Por otra parte, los profesores deben tomar cursos de desarrollo profesional para poder mantener la validez de sus títulos.

En síntesis, los estándares y criterios institucionales e individuales son altamente descentralizados a nivel estadual en Estados Unidos. En cada estado los actores son convocados a definir dichos criterios de acuerdo con sus necesidades específicas. Esta descentralización implica que las instituciones toman decisiones autónomas en materia de requisitos de títulos universitarios, certificaciones para la docencia o experiencia comprobable en un campo de la industria. A su vez, en materia de lineamientos de certificación individual el sistema exhibe mayor rigidez a nivel estadual, dando cuenta de las pruebas certificadoras habilitantes que son requeridas para ejercer la profesión. En virtud de lo anterior, Estados Unidos se ubica en el cuadrante 1 caracterizado por la toma descentralizada de decisiones sobre docencia y la formulación de especificaciones rígidas de habilitación de la docencia en la ESTP.



2.4. Estonia

En Estonia, los requisitos para las instituciones en materia de docencia están definidas por la Ley de Instituciones Educativas Vocacionales (Parliament, 2013). En particular, la legislación distingue dos tipos de profesores: profesores de asignaturas (*subject teachers*) y formadores profesionales (*vocational teachers*). Mientras los primeros requieren un diploma de educación superior de segundo ciclo y pueden enseñar, por ejemplo, matemáticas, física e idiomas, los formadores profesionales ofrecen en cambio conocimientos y habilidades en el campo de su experiencia profesional (que son también denominadas "asignaturas especializadas"). De acuerdo con dicha ley se exige a las instituciones que no superen un máximo definido centralizadamente de formadores profesionales en su planta: no pueden ser más del 20%, en particular aquellos que solo alcanzan una certificación EQF nivel 5 equivalente a "conocimientos especializados en el área en que se enseña".

La misma legislación define también que los profesores de ESTP deben participar en formación continua; mediante capacitaciones permanentes estos docentes deben desarrollar sus habilidades profesionales y actualizarse ante los nuevos desarrollos organizacionales. Para cumplir con este objetivo el Ministerio de Educación e investigación lanzó el año 2014 una política educativa nacional llamada "Estrategia de aprendizaje permanente de Estonia 2020" (Haridus- ja Teadusministeerium, 2017). El objetivo de esta política es formar docentes más competentes y motivados, así como mejorar su imagen social y sus condiciones laborales. La capacitación requerida por cada docente es definida en función de las necesidades

de las instituciones de ESTP como de los requisitos de formación continua para la carrera docente. De esta manera, el tipo y el área de capacitación requeridos por cada docente se define en virtud de los resultados de las auto evaluaciones anuales y las decisiones de los directivos (CEDEFOP, 2018a).

En materia de requerimientos individuales para la docencia de ESTP, estos se encuentran definidos centralmente por la ya mencionada Ley de Instituciones Educativas Vocacionales (Parliament, 2013). Según esta ley, los profesores de asignaturas pueden optar a dar clases además de en la ESTP, en educación general básica y secundaria. Por su parte, para los formadores profesionales los requerimientos son más flexibles con el propósito de mejorar sus vínculos con el mercado laboral. El estándar profesional definido por la ley contempla dos tipos de certificación según los tres niveles de cualificaciones del Marco Europeo de Aprendizaje Permanente (EQF 5, 6 y 7). Por una parte, los formadores profesionales deben tener como mínimo un nivel EQF 5 (conocimientos especializados). En general estos formadores trabajan en jornada parcial, no requieren certificación pedagógica y, como ya mencionamos, no pueden superar el 20% de la planta laboral. Por otro lado, están quienes poseen un título de formación profesional EQF 6 (conocimientos) y EQF 7 (conocimientos avanzados altamente especializados). Este tipo de formación es ofrecida, por su parte, en las universidades de Tallin y de Tartu. Los profesores en la ESTP contratados a tipo completo (35 horas por semana) deben obligatoriamente ser de nivel 6 y 7 (CEDEFOP, 2018a).

En materia de requerimientos individuales para la docencia de ESTP, estos se encuentran definidos centralmente por la ya mencionada Ley de Instituciones Educativas Vocacionales (Parliament, 2013). Según esta ley, los profesores de asignaturas pueden optar a dar clases además de en la ESTP, en educación general básica y secundaria. Por su parte, para los formadores profesionales los requerimientos son más flexibles con el propósito de mejorar sus vínculos con el mercado laboral. El estándar profesional definido por la ley contempla dos tipos de certificación según los tres niveles de cualificaciones del Marco Europeo de Aprendizaje Permanente (EQF 5, 6 y 7). Por una parte, los formadores profesionales deben tener como mínimo un nivel EQF 5 (conocimientos especializados). En general estos formadores trabajan en jornada parcial, no requieren certificación pedagógica y, como ya mencionamos, no pueden superar el 20% de la planta laboral. Por otro lado, están quienes poseen un título de formación profesional EQF 6 (conocimientos) y EQF 7 (conocimientos avanzados altamente especializados). Este tipo de formación es ofrecida, por su parte, en las universidades de Tallin y de Tartu. Los profesores en la ESTP contratados a tipo completo (35 horas por semana) deben obligatoriamente ser de nivel 6 y 7 (CEDEFOP, 2018a).

Considerado lo anterior, la docencia en ESTP en Estonia es altamente centralizada. La ley de instituciones educativas vocacionales define los títulos y certificaciones que deben cumplir las instituciones proveedoras de ESTP así como los caminos de habilitación individual para los docentes. La formación continua también es obligatoria y es definida centralmente por la Estrategia de aprendizaje permanente Estonia 2020. Por otro lado los requerimientos de docencia son rígidos y definen niveles de cualificación diferenciados que habilitan grados jerarquizados en la docencia en ESTP. En consecuencia, las coordenadas de Estonia en materia de requerimientos institucionales e individuales para la docencia lo ubican en el cuadrante 4 caracterizado por un reglamento central para que las instituciones puedan ejercer la docencia y unos lineamientos rígidos para la habilitación de los individuos en esta profesión.

2.5. Holanda

En Holanda, el gobierno central define los requerimientos y estándares para la docencia en instituciones de ESTP considerando tanto colleges públicos como prestadores privados de ESTP. La ley de profesiones educativas "*Wet op Beroepen in het Onderwijs*" (Overheid, 2006), que entró en vigor en 2006, establece los estándares y competencias requeridas para las instituciones en materia de docencia para la educación primaria, secundaria, secundaria técnico profesional (*vocational secondary*) y educación general de adultos. Estos criterios consisten en a) la generación de un registro institucional de las competencias de cada docente y las actividades realizadas para mejorarlas, b) la incorporación de medidas para la profesionalización de los docentes mediante el Plan de acción Profesor 2020 (Rijksoverheid, 2011) c) el establecimiento de mecanismos internos para mejorar la calidad de la formación del profesorado, educando a los nuevos docentes a un nivel superior y utilizando estándares más estrictos, d) la creación de estímulos docentes para que obtengan un grado de maestría con la intención de reducir la brecha entre la investigación y la práctica educativas; y, finalmente, e) la formulación de instancias de participación para docentes, un nuevo estatuto y acuerdos de negociación, en especial, para la formación TP (CEDEFOP, 2018b).

En relación con los requerimientos específicos para los docentes del sector de la ESTP, ellos dependen altamente del tipo de prestador. Por una parte, para los colleges públicos se requiere obligatoriamente un diploma de educación superior. Para obtener este certificado de enseñanza, los docentes pueden optar a una maestría en enseñanza de primer grado o una licencia de enseñanza de segundo grado (Bachiller). Por otra parte, en el mundo de los prestadores privados, los docentes (llamados instructores) deben certificarse en el manejo de estándares profesionales, didácticos y pedagógicos. Finalmente, para los docentes de la modalidad *in-company learning* (aprendizaje en la empresa) se exige que posean al menos el mismo nivel de certificación que sus estudiantes y se les solicita, además, que posean diplomas que puedan acreditar habilidades pedagógicas (CEDEFOP, 2018b).

En breve, Holanda define los requerimientos para las instituciones prestadores de ESTP en materia de docencia de manera centralizada. Tanto colleges públicos como prestadores privados deben llevar un registro en materia de competencias de sus profesores, así como acoplarse al plan nacional de formación continua. En relación con los requerimientos específicos para los docentes, estos se diferencian en función del tipo de prestador manteniendo estándares altos a nivel de titulación y certificación. Al respecto, la demanda por una mayor investigación aplicada a la ESTP da cuenta de la rigidez de los lineamientos de la ESTP en el país. De esta manera, Holanda se ubica en el cuadrante 4 caracterizado por la existencia de decisiones centrales, de carácter obligatoria para que las instituciones puedan ejercer la docencia y unos lineamientos rígidos y vinculantes para la habilitación de los individuos en la profesión.

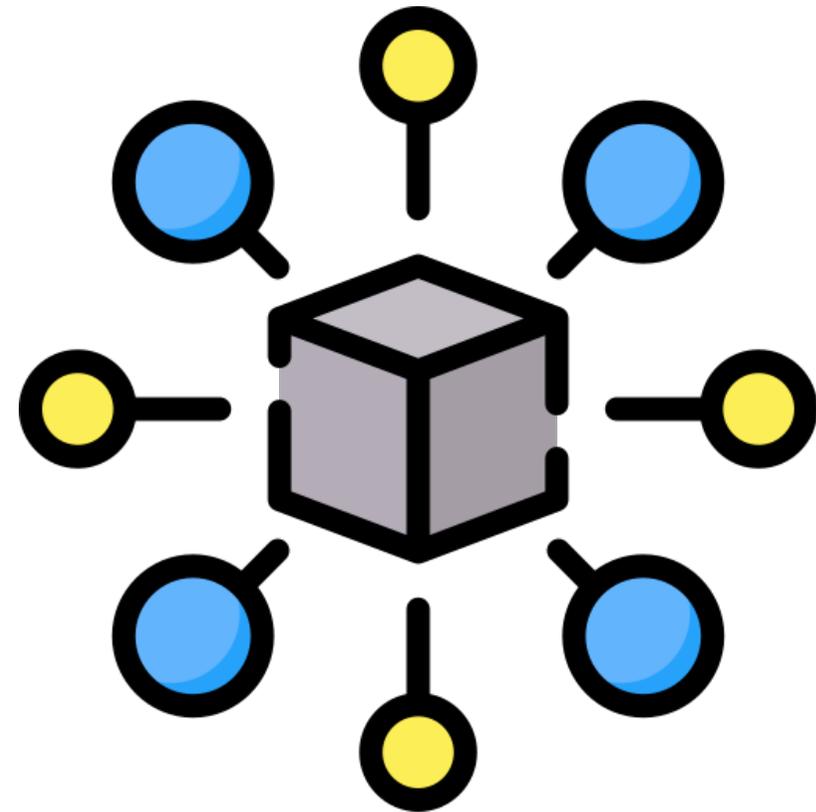
2.6. Portugal

Los requisitos institucionales en docencia para la ESTP están definidos desde el gobierno. En particular, los requerimientos de formación para los docentes fueron establecidos a partir de los cambios introducidos por el proceso de Bolonia (1999). De esta manera, para enseñar en el sector público los candidatos a docentes deben competir en base a calificaciones académicas y experiencia de trabajo. Además, deben pasar un examen de habilitación de conocimientos y competencias, estando definido en la legislación central (Ministério da Educação e Ciência, 2014), la obligatoriedad del desarrollo profesional continuo mediante cursos de capacitación, talleres, pasantías y proyectos acreditados por el *Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua* (CCPFC). Distintos tipos de organizaciones pueden otorgar dicha formación: instituciones de educación superior, centros de capacitación administrados por asociaciones escolares o por agrupaciones científicas sin fines de lucro, servicios centrales del ministerio de educación y órganos públicos, privadas o cooperativas. Independiente de la organización a cargo de la formación continua de los docentes, se exige que dicha formación cumpla con tres objetivos obligatorio: (a) Pedagógico: mejorar, profundizar o diversificar las competencias de los docentes, en particular, mediante formación pedagógica inicial en cuestiones organizativas, prácticas, deontológicas y éticas; (b) Científico/tecnológico: garantizar la actualización permanente de conocimientos y habilidades en el área específica de intervención, teniendo en cuenta cambios técnicos y organizativos en el mercado laboral; y (c) Fortalecer la investigación operativa: análisis, investigación y optimización de estándares, modelos, procesos y métodos de capacitación, asegurando de esta manera su transferibilidad o aplicación en diferentes contextos de enseñanza (CEDEFOP, 2018c).

En términos de los requisitos individuales para la docencia, estos se encuentran definidos centralizadamente por la ordenanza que *Establece el esquema de capacitación y certificación para las habilidades pedagógicas de los capacitadores que realizan su actividad dentro del alcance del Sistema Nacional de Cualificaciones*. Dicha ordenanza habilita a los docentes de la ESTP para hacer clases en educación escolar. Como resultado de esta legislación, la formación pedagógica inicial de los docentes se hizo obligatoria para acceder a la docencia. En una dirección similar, la mencionada ordenanza promueve la formación continua de los docentes, haciendo hincapié en la necesidad de un desarrollo profesional continuo y regular, especialmente para los profesores que trabajan con personas desfavorecidas o que laboran en actividades de formación, formación de formadores, educación a distancia, formación en el contexto laboral, gestión y coordinación de capacitación y consultoría de capacitación, particularmente entre el área de las PYME (CEDEFOP, 2018c).

Finalmente, para la modalidad de formadores en la empresa (*in-company trainers*), la legislación dispone que deben seleccionarse entre trabajadores cuyas competencias profesionales y pedagógicas sean reconocidas por la empresa. Los formadores en la empresa implementan el plan de actividades de cada alumno, los evalúan y garantizan su integración en el entorno laboral siempre con miras al buen desarrollo de los estudiantes.

En suma, la organización de la formación de docentes para la ESTP es altamente centralizada en Portugal. La legislación ha definido como obligatoria la certificación pedagógica y la formación continua. Si bien los criterios son distintos respecto de la docencia universitaria, dada la importancia que tiene el sector público en la formación TP en Portugal, cuestiones como la investigación tienen mayor centralidad para el sector que en otros países. En materia de habilitación individual de la docencia, el sistema portugués es rígido, en términos de los requerimientos de formación en pedagogía. En consecuencia, Portugal se ubica en el cuadrante 4 caracterizado por la existencia de decisiones centrales y obligatorias para que las instituciones contraten y seleccionen docentes. Además las instituciones deben cumplir con los objetivos de formación continua definidos por la legislación, los cuales, en materia de lineamientos individuales para la docencia, son relativamente rígidos por los requerimientos de formación en pedagogía y la promoción de la formación profesional continua de los



3. El caso chileno en perspectiva comparada

En lo que respecta a la administración de las decisiones sobre docencia en el sector de la ESTP, el sistema chileno se caracteriza por su elevado grado de descentralización. En este contexto, su sistema de aseguramiento de la calidad cumple un rol importante, al considerar la calidad de la docencia como un aspecto central de su evaluación. En efecto, estas instituciones deben obtener inicialmente su reconocimiento oficial por parte del Ministerio de Educación, luego operar durante el periodo de licenciamiento establecido por la ley bajo supervisión del Consejo Nacional de Educación y, por último, una vez alcanzada su plena autonomía, si es que desean optar a recibir recursos públicos para sus estudiantes (subsidio de gratuidad, créditos preferenciales o becas), deben obtener la correspondiente acreditación institucional. Sin embargo, si bien cada órgano que interviene en los procesos mencionados presta atención a las características del personal docente de la institución, existiendo un proceso creciente de formulaciones de estándares precisos para el sector técnico profesional (CNA, 2013, 2016), en la práctica las instituciones pertenecientes a este sector han tenido un amplio margen de acción para tomar decisiones sobre las calificaciones de su personal.

En este contexto, la recientemente promulgada Ley N° 21.091 sobre Educación Superior tuvo como uno de sus objetivos fortalecer la regulación del Estado sobre la educación superior, elevando sus capacidades de supervisión y fiscalización del sistema. En lo que respecta a la docencia en la ESTP, y utilizando las dimensiones de nuestro análisis, es posible observar un desplazamiento en dirección

hacia un mayor centralismo en la administración de la docencia en el sector técnico profesional. En esta dirección, uno de los principales cambios es la reforma del sistema nacional de aseguramiento de la calidad, el cual ahora regula más explícitamente la función de “docencia y resultados del proceso de formación”, referida a las políticas y mecanismos institucionales orientados al desarrollo de una función formativa de calidad, y agrega una nueva función de “investigación, creación y/o innovación”, que obliga a los centros de formación técnica e institutos profesionales desarrollar políticas y prácticas que vinculen la formación de estudiantes con el desarrollo, transferencia y difusión de conocimiento y tecnología y a las instituciones a innovación.

A su vez, en lo que respecta a la cuestión de la especificación —esto es, la rigidez o flexibilidad— de los criterios para la docencia en estas instituciones, un siguiente cambio introducido por la reciente normativa para la ESTP resulta en el mandato que le impone la ley al Ministerio de Educación y las instituciones del sector de generar una Estrategia Nacional de Formación Técnica Profesional. Esta estrategia —formulada para el periodo 2018–2030— estableció una serie de prioridades para el fortalecimiento del sector, entre las que se incluye la definición de competencias pedagógicas específicas para los profesores del ámbito TP. En particular, con este propósito se han abierto nuevas oportunidades de formación continua para los profesores de la ESTP (MINEDUC, 2020).

Como estas medidas se encuentran en pleno periodo de implementación, es difícil evaluar si acaso han implicado efectivamente una mayor centralización en la toma de decisiones sobre el personal y un aumento real en la rigidez de los criterios para la docencia en la ESTP, como parece desprenderse de la letra de la ley y de la voluntad del legislador. Con todo, y hasta el momento, la evidencia disponible parece sugerir que las instituciones pertenecientes al sector continúan tomando las decisiones respecto de las calificaciones de sus docentes de manera autónoma, con amplia flexibilidad, y sin mayor subordinación a reglas definidas centralizadamente (Guevara Pezoa, 2019).

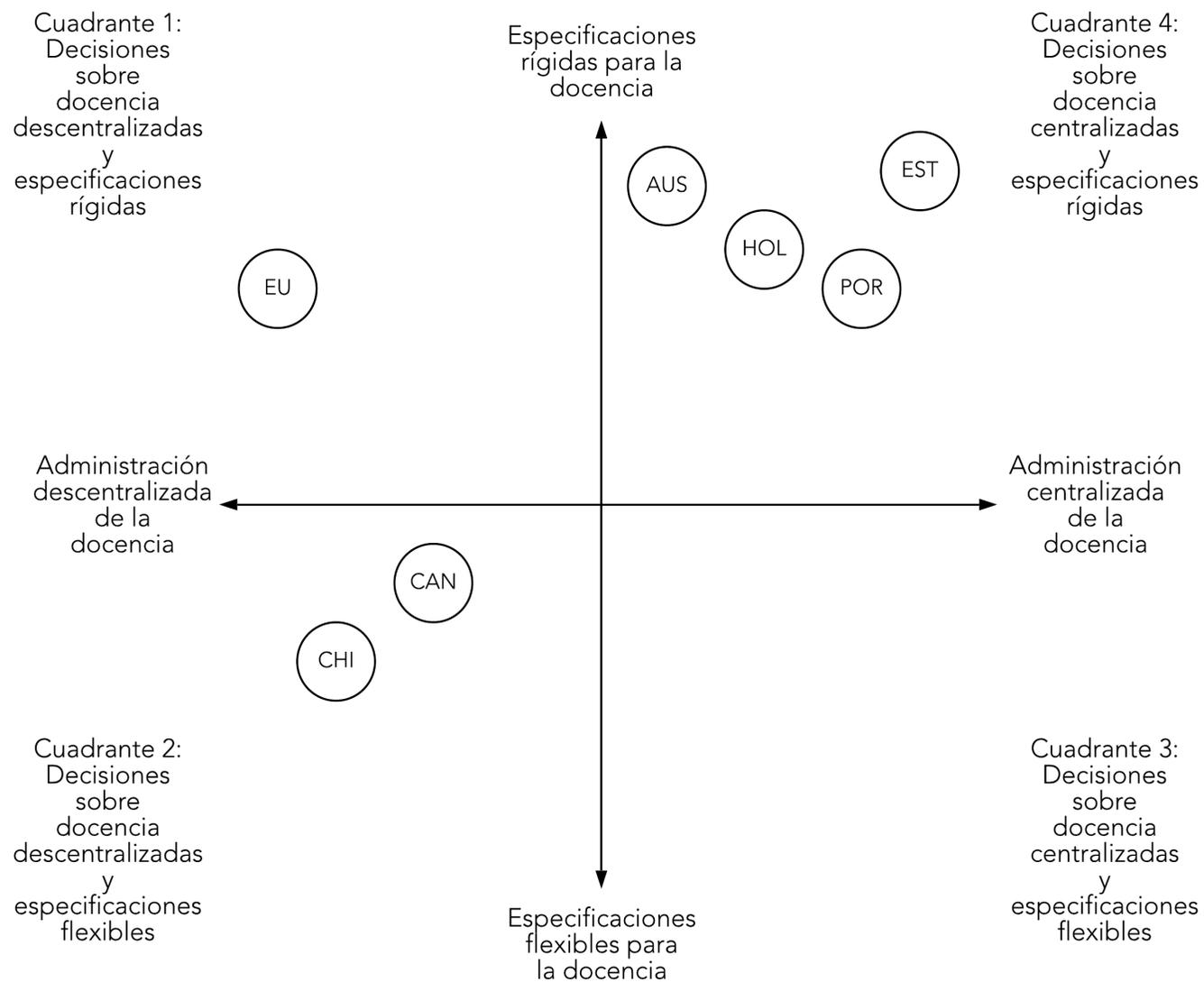
En cualquier caso, las características formativas de los docentes de la ESTP muestran una serie de similitudes entre el personal de institutos profesionales y centros que las diferencian claramente del personal que enseña en el sector universitario. De acuerdo con las estadísticas del Consejo Nacional de Educación, la mayoría de los docentes de este sector tienen título profesional (57,7% en centros de formación técnica y 54,0% en institutos profesionales), a diferencia de las universidades cuyos docentes tienen crecientemente estudios de posgrado (CNED, 2020).





En suma, la organización de la formación de docentes para el sector de la ESTP chileno se caracteriza por un elevado grado de descentralización, si bien existen una serie de iniciativas –actualmente en proceso de implementación– que tienden a incrementar la regulación centralizada del Estado en este ámbito. A su vez, por lo que toca al grado de especificidad de los requisitos formativos, se mantiene también hasta ahora una relativa inespecificidad y flexibilidad, a diferencia de lo que ocurre con el sistema universitario, aunque igual que en la dimensión anterior, se percibe una tendencia a incrementar el número y especificidad de los requisitos esperados del personal docente de la ESTP. En este sentido, el caso chileno luego de la reforma se ubica en el cuadrante 2, esto es, con decisiones sobre la docencia técnico profesional aún descentralizadas y con especificaciones sobre sus características altamente flexibles. Pero, como se ha dicho, podría estar moviéndose desde el cuadrante 2 en dirección hacia los Cuadrantes 3 y 4.

Gráfico 1. Docencia en la ESTP: tipos ideales desde una perspectiva comparada



4. Conclusiones

Este Informe explora cómo distintos sistemas nacionales organizan la docencia en el sector de la ESTP en Australia, Estonia, Canadá, Estados Unidos, Holanda, Portugal y Chile, prestando especial atención a la administración de las decisiones sobre formación docente en términos de las características que se espera cumplan y el grado de especificidad (mayor o menor rigidez o flexibilidad) de los requisitos de habilitación individual para el ejercicio de la docencia en esta profesión.

El sistema chileno, a partir de la promulgación de la Ley N° 21.091 sobre Educación Superior, se encuentra en proceso de incremento de la regulación central de la organización de la formación de docentes para el sector de ESTP. No obstante, con la evidencia disponible hasta ahora, es posible caracterizarlo todavía como descentralizado. Por otro lado, en términos de los requerimientos formativos de habilitación para la docencia, el sistema chileno se caracteriza por su relativa inespecificidad y flexibilidad.

Dada la caracterización ofrecida del sistema nacional y la anticipación que cabe hacer en virtud de los posibles efectos centralizadores de la Ley 21.091 es posible formular algunas recomendaciones de política pública.

La reforma de la ESTP debería considerar con particular atención las experiencias canadiense y estadounidense. En efecto, dado el carácter descentralizado y flexible de la organización de la formación de docentes para el sector de la ESTP en nuestro país, es recomendable avanzar en una administración de los requerimientos para el ejercicio de la docencia que distinga entre tipos de instituciones de ESTP, tipos de programas y tipos de docentes, evitando imponer un modelo único alejado de las necesidades de las instituciones técnico-profesionales, cuestión para la cual el modelo canadiense ofrece interesantes líneas de acción. En la misma dirección, es preciso cuidar que el incremento de la capacidad de regulación estatal no implique el sacrificio de la especialización y diversidad características de este sector, de modo que su docencia pueda continuar respondiendo a los cambiantes desafíos del mundo del trabajo. Esto será particularmente importante en el periodo que viene, que se caracterizará por el impacto de un menor crecimiento económico sobre el empleo junto con los efectos de la cuarta revolución industrial en diversos sectores de los servicios y la manufactura.

Por otro lado, dado que la política parece avanzar hacia un mayor nivel de regulación en la administración de la docencia, es relevante mirar la experiencia de Estados Unidos en este contexto. En efecto, la organización del sector técnico profesional de este país sugiere que es posible mantener la descentralización territorial de los requerimientos institucionales en materia docente, combinado con una mayor especificidad en términos de los requisitos para el ejercicio de la profesión docente. Avanzar, por ejemplo, hacia un sistema de certificación de competencias, mediante pruebas de habilitación que informen sobre la preparación de los docentes, es una alternativa interesante a este respecto. Del mismo modo, incentivar la vinculación de las políticas de formación profesional con la enseñanza en el sector ESTP es una posibilidad para mejorar la calidad y pertinencia de la enseñanza, sin necesariamente atarla a la obligatoriedad de someterse a un entramado burocrático centralizado.

5. Referencias

Billet, S. (2011). *Vocational Education: Purposes, Traditions and Prospects*. Dordrecht, Netherlands: Springer Netherlands.

Boreham, N. (2002). Work process knowledge, curriculum control and the work-based route to vocational qualifications. *British Journal of Educational Studies*, 50(2), 225–237.

Bureau of Labor Statistics (2019). *Occupational Outlook Handbook*. Washington, DC: Office of Occupational Statistics and Employment Projections.

CEDEFOP (2018a). *Vocational education and training in Europe: Estonia*. Pylea, Greece: European Centre for the Development of Vocational Training.

CEDEFOP (2018b). *Vocational education and training in Europe: Netherlands*. Pylea, Greece: European Centre for the Development of Vocational Training.

CEDEFOP (2018c). *Vocational education and training in Europe: Portugal*. Pylea, Greece: European Centre for the Development of Vocational Training.

Comisión Nacional de Acreditación. (2013). *Pautas de evaluación de acreditación institucional: Centros de formación técnica*. Santiago, Chile.

Comisión Nacional de Acreditación. (2016). *Pautas de evaluación de acreditación institucional para institutos profesionales autónomos*. Santiago, Chile: Comisión Nacional de Acreditación.

Consejo Nacional de Educación (2020). *INDICES Educación Superior*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

Guevara Pezoa, F. (2019). Rol de la educación superior técnico profesional en los ecosistemas de innovación: perspectiva desde la nueva ley de educación chilena. *Técnica Administrativa*, 18(4).

Haridus- ja Teadusministeerium (2017). *Tööjõuvajaduse seire- ja prognoosisüsteem OSKA*. Tallinn, Estonia: Haridus- ja Teadusministeerium.

Ministério da Educação e Ciência (2014). *Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio*. Lisboa, Portugal: Assembleia da República.

Ministerio de Educación (2020). *Formación de formadores*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

Overheid (2006). *Wet op Beroepen in het Onderwijs Amsterdam*. Neetherland:

Overheid. Parliament (2013). *Vocational Educational Institutions Act (Kutseõppeasutuse seadus)*. Tallinn, Estonia: Riigikogu.

Powell, J., & Solga, H. (2010). Analyzing the nexus of higher education and vocational training in Europe: a comparative-institutional framework. *Studies in Higher Education, 35*(6), 705–721.

Powell, J., Bernhard, N., & Graf, L. (2012). The Emergent European Model in Skill Formation: Comparing Higher Education and Vocational Training in the Bologna and Copenhagen Processes. *Sociology of Education, 85*(3), 240–258.

UNESCO-UNEVOC (2014). *World TVET Database United States of America*. Paris: UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training.

UNESCO-UNEVOC (2018). *World TVET Database Australia*. Paris: UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training.

UNESCO-UNEVOC (2013). *World TVET Database Canada*. Bonn, Germany: UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training.

Wheelahan, L. (2015). Not just skills: what a focus on knowledge means for vocational education. *Journal of Curriculum Studies, 47*(6), 750–762.



Cátedra
Políticas Comparadas
de Educación Superior

Consejo de Institutos
Profesionales y Centros
de Formación Técnica
Acreditados
EDUCACIÓN SUPERIOR



VERTEBRAL

*Las opiniones expresadas en este documento son de exclusiva responsabilidad del grupo de trabajo Vertebral - CPCE, compuesto por José Joaquín Brunner, Julio Labraña y Javier Alvarez, y no comprometen a la Universidad Diego Portales o al Consejo de Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica Acreditados Vertebral.