



PROPUESTA DE ACTUALIZACIÓN DE LA ESTRUCTURA DE TÍTULOS Y GRADOS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENA

MAYO 2021

Contenido

1. Presentación	3
2. Antecedentes	5
2.1. Revisión de sistemas nacionales y procesos supranacionales	5
2.2. Percepción de los grupos de interés	7
3. Propuestas	9
3.1. Propuestas para incrementar la claridad en el acceso	9
3.2. Propuestas para la ampliar y flexibilizar las trayectorias formativas	11
3.3. Propuestas para la mejorar la vinculación con el mundo laboral	19
4. Discusión de la propuesta	23

1. Presentación

La actual estructura de títulos y grados del sistema de educación chileno ha permanecido sin variaciones desde su formulación en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza en 1990. Sin embargo, la cantidad y composición de los estudiantes que acceden a la educación superior se ha diversificado considerablemente en su origen socioeconómico y etario. En efecto, la masificación de la educación superior ha significado un aumento de cerca de 4,7 veces de la matrícula en educación superior en los últimos 30 años, alcanzando en 2020 una tasa de acceso inmediato del 47,1% de los graduados de educación media 2019 (SIES, 2020).

De esta manera, se ha ampliado el tradicional grupo objetivo que accedía a este nivel, pasando de una educación orientada a unos pocos, que contaban en términos generales con lo que hoy se conoce como formación general, provista desde sus entornos educativos o familiares, a una que involucra a estudiantes de diverso origen, que muchas veces muestran brechas formativas importantes al momento de acceder a sus carreras. Esta mayor diversidad socioeconómica, reconocida como un valor para el sistema, permite ampliar el repertorio de experiencias y puntos de vista, desafiando la búsqueda de soluciones. Con todo, pareciera ser que tanto la formación académica como la técnica y profesional requieren entregar una cierta base mínima de conocimientos o competencias que permitan situar la formación sobre una base común.

Por otra parte, los estudiantes también han variado en cuanto a la edad con la que ingresan a la educación superior. De esta manera, se ha observado la incorporación de estudiantes que han dejado pasar años desde que culminaron su enseñanza media y que ingresan, en muchos casos, con cierta experiencia laboral. Asimismo, los programas vespertinos han permitido el ingreso de estudiantes trabajadores: en 2020, la matrícula en el rango etario de 30 años o más representaba un 18% de la matrícula total.

Adicionalmente, el aumento del interés por las carreras técnicas y el posicionamiento de la oferta vocacional como una alternativa de calidad ha permitido una diversificación desde el punto de vista de las alternativas que se presentan a los potenciales entrantes al sistema.

A esta evolución, que se corresponde con la que es posible observar en otras partes del mundo, se añade la necesidad de un aprendizaje que se extienda por toda la vida, en concordancia con las exigencias provenientes de un mercado laboral en permanente transformación, lo que demanda mayor dinamismo y complejidad. Todo lo anterior, en definitiva, sumado a otras cuestiones como la rigidez que presentan ciertas partes del sistema de educación superior, ponen en tensión a la actual estructura de títulos y grados.

En consideración de estos elementos y de la Ley de Educación Superior, que establece que la Subsecretaría de Educación Superior deberá formular una nueva propuesta para la estructura de títulos y grados, a solicitud de esta Subsecretaría el Centro de Estudios de

Políticas y Prácticas en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile realizó un estudio para contar con un diagnóstico más preciso, que constituye la base de la presente propuesta. Así, a partir del análisis de las actuales disposiciones legales y de entrevistas a actores relevantes se identificaron los elementos de la actual estructura que requieren ser revisados, de manera de lograr un mejor ajuste con las necesidades de los estudiantes y las comunidades. Adicionalmente, se realizó una revisión de los sistemas de educación superior de Australia, Canadá, España e Irlanda y de la experiencia de los procesos supranacionales de Bolonia y Copenhague, para conocer la forma en que estos países e iniciativas han resuelto las correspondientes estructuras de títulos y grados.

El diagnóstico realizado permite identificar problemas a nivel de legibilidad, de flexibilidad, y de articulación y trayectorias posibles. Para cada uno de estos, se plantean una serie de propuestas, organizadas en función del ciclo de vida de los estudiantes. Así, se presentan propuestas para mejorar el acceso, la pertinencia y calidad de la formación, y el vínculo con el mundo laboral.

Entre los efectos indirectos de contar con una estructura de títulos y grados actualizada se encuentra la posibilidad de disponer de procesos formativos más eficientes, con mayor claridad sobre los objetivos de cada nivel y los resultados de aprendizaje esperados, considerando, además, el aprendizaje a lo largo de la vida, lo que podría hacer disminuir la presión de tener que entregar una formación terminal en cada uno de los niveles.

Si bien la estructura de títulos y grados no parece ser, a simple vista, la principal problemática de la educación superior en el país, a partir del análisis y de la elaboración de propuestas, queda en evidencia el amplio impacto que esta tiene en la calidad de la experiencia formativa a la que pueden acceder las personas.

Se espera que la discusión y eventual implementación de estas propuestas facilite la elección de carreras o programas, promueva la existencia de una oferta formativa flexible y genere distintas posibilidades de articulación entre diferentes tipos de titulaciones y trayectorias formativas que puedan realizar las personas. De esta forma, el Sistema de Educación Superior se beneficiará como un todo.

2. Antecedentes

Con el objeto de recoger la evaluación de la estructura de títulos y grados y determinar la necesidad de ajuste de algunos de sus elementos, se realizó un estudio que consideró una revisión de sistemas de educación superior nacionales y supranacionales y la percepción de los actores clave del sistema.

2.1. Revisión de sistemas nacionales y procesos supranacionales

Respecto del benchmark internacional, el objetivo fue contar con información respecto a las estructuras de títulos y grados, y a las credenciales otorgadas en los distintos niveles y a los tipos de instituciones formadoras en cuatro sistemas nacionales: España, Irlanda, Australia y Canadá. Adicionalmente, se revisó la composición de los sistemas de educación superior y las principales características de las instituciones, la composición de la matrícula, los procesos de admisión, los marcos nacionales de cualificaciones, las características del mercado del trabajo atendiendo a los requisitos para el desempeño de cargos asociados a ciertas credenciales, los procesos de habilitación para el desempeño de una profesión u ocupación y los retornos económicos a la educación según nivel.

En términos generales, los resultados muestran que los estudios de ciclo corto son impartidos en institutos técnicos o colleges, en tanto que los grados de bachelor, magíster y doctorado son impartidos en universidades, a excepción de Irlanda, donde los institutos técnicos ofrecen programas de doctorados en algunos casos, pues tanto las universidades como los institutos técnicos son Designated Awarding Bodies, es decir, proveedores que producen sus propias certificaciones, siendo responsables de la evaluación y certificación de los candidatos.

Todos los casos estudiados consideran un marco nacional de cualificaciones. Si bien estos pueden presentar distintos niveles de impacto, en general cumplen un rol ordenador, estableciendo los itinerarios y trayectorias formativas posibles sobre la base de los niveles formativos en que se estructuran los sistemas nacionales. Así, mientras en el caso español considera una perspectiva integradora, valorando el aprendizaje a lo largo de la vida y favoreciendo la movilidad de las cualificaciones y su reconocimiento en el Espacio Europeo de Educación Superior, en Irlanda este se orienta a la medición de los logros de aprendizaje, de manera de asegurar la coherencia entre distintas trayectorias formativas. Por su parte, si bien el marco de cualificaciones australiano abarca todos los niveles formativos, se aplica principalmente en el área de educación vocacional, considerando los requerimientos por parte del mercado de trabajo y del aprendizaje a lo largo de la vida.

Por otra parte, la habilitación profesional se encuentra en manos de las instituciones educativas, departamentos de gobierno, colegios profesionales o grandes empleadores. Los colegios profesionales resultan fundamentales en países donde existe una diversidad de sistemas de educación y de regulaciones según el territorio, como es el caso de Canadá, en tanto no dispone de mecanismos de licenciamiento o aseguramiento de calidad regulado a nivel nacional. En el caso de Australia, por su parte, que también opera bajo una lógica de administración descentralizada, son los organismos de educación y capacitación los que emiten las certificaciones asociadas a cualificaciones. En este caso, los cuerpos profesionales se encargan de la renovación de la habilitación del ejercicio profesional a lo largo de la vida. De esta manera, actúan al menos en tres ámbitos: diseño curricular, en el caso de profesiones altamente reguladas; examen profesional, a través de la habilitación; y registro, de manera voluntaria. En España, además de este rol de ordenamiento, los colegios profesionales ejercen facultades disciplinarias en las materias de su competencia.

Adicionalmente, se constata que el avance de las personas en la estructura de títulos y grados tiene efectos económicos: a mayor nivel alcanzado, mayores retornos. Este mismo comportamiento se observa respecto de las tasas de empleabilidad.

Por su parte, los procesos supranacionales de Bolonia (1999) y Copenhague (2002), desarrollados por la Unión Europea desde la educación superior y la vocacional de manera casi paralela, buscan que la educación superior permita el desarrollo y mantención de una base de conocimientos amplia y avanzada, entregue una adecuada preparación para el mercado laboral, así como también para el desarrollo de las personas y el ejercicio de una vida ciudadana activa.

Las buenas prácticas identificadas en estos procesos se relacionan con la definición de marcos generales de entendimiento a partir de definiciones amplias, no restrictivas, que permitan acoger la diversidad de realidades nacionales, la promoción de confianza mutua, la transparencia y el reconocimiento de competencias y cualificaciones, para aumentar la movilidad y facilitar el acceso al aprendizaje a lo largo de la vida.

Un aspecto a destacar en el proceso de Bolonia es la comprensión de las cualificaciones como indicadores de logros de aprendizaje, representando lo que sabe, puede hacer y es capaz de demostrar quien finaliza un determinado programa. Esta distinción presta atención al logro final más que al modo en que dicho logro fue obtenido, permitiendo la validación de aprendizajes previos, informales y vías alternativas de formación.

2.2. Percepción de los grupos de interés

De manera de incorporar la evaluación de los principales grupos de interés respecto de la estructura vigente de títulos y grados, se entrevistó a un total de 29 autoridades y directivos de instituciones de educación superior, expertos, académicos, representantes de asociaciones de empleadores y de trabajadores, autoridades de gobierno y de organismos internacionales.

Los entrevistados consideran como desafíos actuales de la educación superior en Chile la masificación del nivel terciario y su sistema de financiamiento basado en un subsidio a la demanda. Ello, en tanto el proceso de masificación se ha ralentizado, afectando la sustentabilidad de largo plazo del modelo de financiamiento asociado a los niveles de matrícula. Se percibe, por otra parte, una insuficiente vinculación con el mundo laboral, que podría explicar en parte el menor reconocimiento social y cultural entregado históricamente a los títulos técnicos. En tal sentido, prevalece la percepción de procesos formativos que no dialogan en forma productiva con el mundo del trabajo, encontrándose dicho diálogo más bien asociado a instancias específicas dentro de los procesos de formulación o discusión de las distintas trayectorias de formación.

Dentro de los hallazgos de las entrevistas se encuentra el hecho de que no existe consenso en la definición de la estructura de títulos y grados, de manera tal que los entrevistados la refieren tanto a aspectos normativos como a las trayectorias posibles o a la distribución de títulos y grados por tipo de instituciones. Los actores no parecen asociar, en una primera aproximación, los impactos de la estructura en la configuración del sistema de educación superior y sus problemáticas actuales. Sin embargo, del análisis de sus relatos es posible establecer relaciones entre esta y algunos de los aspectos más complejos del actual sistema.

Entre los principales problemas levantados por los distintos actores se encuentran las definiciones legales de la estructura de títulos y grados, que determinan la duración de los programas o la segmentación de las certificaciones en los diferentes tipos de instituciones. Asimismo, reconocen que existe una cultura de inercia que se deriva de la normativa legal, pero que la trasciende. Ejemplos de lo anterior son la relación indistinguible entre licenciatura y título profesional para el ejercicio de ciertas profesiones o los requisitos de la planta de la administración pública, que promueven una mayor valoración de las trayectorias universitarias.

Los entrevistados señalan que la libertad académica de las instituciones de educación superior ha generado un efecto negativo asociado a la proliferación de denominaciones de carrera, restando legibilidad de las credenciales entregadas en relación con el mercado del trabajo y las expectativas de quienes egresan de la enseñanza media o de quienes evalúan su continuidad de estudios. Indican que este excesivo número de denominaciones afecta también la articulación de trayectorias, dado que genera ilegibilidad de las credenciales entre instituciones. En este

mismo sentido, se identifica como obstáculo la asociación que se establece entre el tipo de instituciones de educación superior y la percepción de su calidad, en donde las universidades, por el solo hecho de serlo, ocupan un lugar privilegiado. Esta percepción ha generado una mayor deseabilidad social por estudios universitarios y ha interferido en la toma de decisiones de las personas sobre sus trayectorias formativas desde sus propias vocaciones.

Por su parte, los representantes del mundo laboral manifiestan que los títulos no entregan información suficiente sobre la formación de los egresados y sus competencias, así como también, que adolecen del capital humano necesario para desarrollar adecuadamente sus labores.

Muchos de los cambios sugeridos por los actores entrevistados se relacionan con: la creación de credenciales con definiciones más sustantivas, una mayor flexibilidad de las trayectorias posibles, pregrados más cortos con opción de continuar con estudios de magíster, el reconocimiento de credenciales internacionales y una mayor valoración de la formación técnico profesional. También se observa entre los entrevistados la idea de avanzar hacia un marco de cualificaciones, con credenciales más legibles, que aumenten la vinculación del ámbito formativo con el mundo laboral, pero resguardando la autonomía de las instituciones de educación superior y considerando las particularidades del sistema.

El análisis de las entrevistas permite identificar, en resumen, que la estructura de títulos y grados presenta problemas asociados a la legibilidad, a la flexibilidad y a las posibilidades de articulación y trayectorias, que se ven limitadas por:

- la desactualización e inercia de la estructura actual.
- la falta de descriptores sustantivos en las definiciones de títulos y grados lo que, unido a la proliferación de programas con nombres diferentes, genera opacidad en las credenciales.
- la segmentación entre niveles de formación y entre la educación técnico profesional y la universitaria, lo que limita las posibilidades de articulación en las distintas trayectorias.

3. Propuestas

Considerando el diagnóstico brevemente reseñado, se han definido una serie de propuestas organizadas en función del ciclo de vida de los estudiantes, considerando el tránsito de la educación escolar a la educación superior, el recorrido por esta última y la posterior inserción en el mundo del trabajo. De esta manera, las propuestas presentadas dicen relación con acciones tendientes a dar mayor claridad al momento del acceso a la educación superior, acciones que dotan de mayor flexibilidad y posibilidades de articulación a las trayectorias formativas, y acciones orientadas a mejorar la inserción en el mundo laboral.

3.1. Propuestas para incrementar la claridad en el acceso

Uso de definiciones de carreras genéricas en sistema de acceso

A contar del proceso de admisión 2021, la ley 21.091, de Educación Superior, establece la creación de un Sistema de Acceso a la educación superior, dependiente de la Subsecretaría correspondiente. De esta forma, entre otras importantes modificaciones e innovaciones, la Subsecretaría de Educación Superior creó una plataforma electrónica (acceso.mineduc.cl), que tiene como propósito proveer información relevante a los postulantes respecto de las carreras ofrecidas por las instituciones adscritas al Sistema. En este sitio web, se entrega información relativa a las carreras (requisitos de ingreso, últimos puntajes de corte de años anteriores, si corresponde, malla de estudios, modalidad en la que se imparte, etc.) así como de las instituciones que las imparten (años de acreditación, sedes, ayudas estatales a las que se puede acceder, entre otras), además de herramientas que permiten buscar y comparar la oferta académica. En este último aspecto, la oferta de carreras del subsistema técnico profesional se encuentra ordenada sobre la base de la definición de carreras genéricas que realiza el Servicio de Información de Educación Superior (SIES). Sin embargo, la oferta de programas del subsistema universitario se organiza según las áreas del conocimiento, las que resultan menos precisas que las carreras genéricas.

La propuesta específica se relaciona con que todo el sistema de acceso adopte una clasificación basada en carreras genéricas, de manera de organizar la oferta de programas en el portal de postulación. Esta organización facilitaría el proceso de búsqueda y elección de carrera por parte de los postulantes, favoreciendo un entendimiento más comprehensivo de las carreras con relación a determinadas áreas de formación, una visión más amplia de la oferta académica y decisiones de postulación más informadas y consistentes.

Un segundo objetivo es fomentar que las instituciones comprendan su oferta desde el punto de vista del postulante y no exclusivamente desde la perspectiva académica de las clasificaciones disciplinarias o desde el punto de vista organizacional de las facultades que albergan las carreras.

Admisión especial para Técnicos de Nivel Superior

La matrícula de primer año de las carreras de pregrado ha experimentado una caída de alrededor de un 10% desde 2019, afectando casi por igual a todas las instituciones de educación superior. Esta caída, que no tiene precedentes en la historia de nuestra educación superior, se explica fundamentalmente por dos factores: las complejidades asociadas al último proceso de aplicación de la PSU, ocurrido a principios de 2020, y la pandemia, que llevó a la postergación o incluso a la suspensión de la decisión de ingresar a la educación superior por parte de varios miles de jóvenes. Anteriormente, la tendencia al alza de las décadas previas se había estancado en 2010 para las universidades y en 2014 para la formación técnico profesional, lo cual se explica principalmente por razones de carácter demográfico.

Por otro lado, si bien actualmente existe un cierto grado de articulación entre los títulos técnicos de nivel superior y los profesionales, lo cual ocurre preferentemente en institutos profesionales, resulta oportuno pensar en opciones que amplíen las posibilidades de acceso a la universidad a las personas que hayan obtenido títulos técnicos de nivel superior, considerando especialmente la disminución observada en la matrícula de educación superior. En este escenario, el nuevo sistema de acceso a la educación superior ofrece la oportunidad de crear una vía de acceso directa para técnicos de nivel superior, quienes, sin necesidad de rendir las pruebas de admisión, podrían postular a carreras profesionales en universidades en áreas afines a las de sus carreras técnicas.

El Comité Técnico de Acceso, que por ley establece los criterios de admisión a las instituciones adscritas, definiría los requisitos de acceso de carácter general para los técnicos de nivel superior que quisieran optar por esta vía de admisión directa, teniendo en consideración, entre otros, las notas obtenidas, la antigüedad del título y el nivel de acreditación de la institución en la que hubiese obtenido el título. Estos criterios generales podrían ser complementados por otros establecidos por las propias instituciones.

Por su parte, las instituciones deberían ofrecer un plan de estudios que considere un cierto nivel de convalidación, lo que representaría una duración de la carrera inferior a la de quienes ingresan por el sistema tradicional de acceso, manteniendo, por cierto, el mismo perfil de egreso en ambas modalidades.

Esta modalidad, en resumen, facilitaría la inclusión de los técnicos de nivel superior en las universidades, reconociendo su formación previa.

Financiamiento de carreras técnicas vía SENCE

La limitación al uso de la franquicia tributaria para financiar carreras técnicas que establece el art. 1 de la Ley 19518, que fija nuevo estatuto de capacitación y empleo, no se justifica en la actualidad.

Por un lado, el Estado ya financia carreras técnicas con cargo a impuestos, mediante la gratuidad. Para estos efectos, la franquicia tributaria no es conceptualmente diferente a la gratuidad: ambas son financiadas con impuestos, ya sea que se recauden o se descuenten.

Por otra parte, la alternativa ofrecida por ley de financiar módulos de formación en competencias laborales acreditables para la formación de técnicos de nivel superior, conducentes a título técnico que sean impartidos por los Centros de Formación Técnica autorizados por el Ministerio de Educación, no ha tenido el impacto esperado, ya que desincentiva la continuidad del esfuerzo de los trabajadores para completar su formación.

Adicionalmente, existe evidencia que la formación técnica conduce a mejor empleabilidad y mayor productividad cuando está asociada al título de técnico de nivel superior.

Para el mejor desarrollo de la formación técnica de nivel superior y apalancar nuevas formas de financiamiento, se propone permitir el uso de la franquicia tributaria para el financiamiento, aunque sea parcial, del arancel de carreras técnicas.

Esta reforma podrá dar un mayor dinamismo y crecimiento de la oferta formativa en este nivel.

3.2. Propuestas para ampliar y flexibilizar las trayectorias formativas

Revisar las definiciones legales

Las definiciones legales de los títulos y grados oficialmente reconocidos por la legislación chilena fueron establecidas en su forma actual por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza de 1990 y no han tenido modificaciones desde entonces. Actualmente se encuentran en el artículo 54 del texto refundido de la Ley General de Educación, DFL N°2 del Ministerio de Educación de 2010. A excepción de la definición del grado de doctor, las definiciones legales del título técnico de nivel superior, del título profesional, del grado de licenciado y del grado de magister parecen requerir de mayor precisión.

Actualmente, el título de técnico de nivel superior *"es el que se otorga a un egresado de un centro de formación técnica o de un instituto profesional que ha aprobado un programa de estudios de una duración mínima de mil seiscientas clases o cuatro semestres, que le confiere la capacidad y conocimientos necesarios para desempeñarse en una especialidad de apoyo al nivel profesional."*

Esta definición establece una duración del plan de estudios y considera las carreras técnicas como apoyo al nivel profesional, lo que no necesariamente es así en todos los casos. Tampoco plantea una definición sustantiva del nivel.

Para remediar estas deficiencias, se propone una definición como la siguiente: *"el título técnico de nivel superior es el que una institución de educación superior otorga a quien ha completado un programa de formación, de carácter práctico, que lo habilita para desempeñarse de forma autónoma en tareas específicas en un área de trabajo."*

Los elementos centrales de la definición son el carácter práctico del plan de estudios, la autonomía de ejercicio asociada a tareas específicas de un área de trabajo y el concepto de área de trabajo como definición del ámbito de dicho ejercicio. Así, se espera que los planes de estudio y metodologías docentes se centren en el aprendizaje a través de la práctica, que la formación sea suficiente para dotar al titulado de autonomía en el ejercicio de sus labores, que esa autonomía alcance a tareas específicas bien delimitadas por el perfil de egreso y que la carrera técnica defina cuál es el área de trabajo en que el titulado podrá desempeñarse.

Si bien la definición que se propone para el título técnico de nivel superior no contiene la duración de la formación, debe recordarse que la Ley 21.091, de Educación Superior, dispone, en todo caso, que la formación que brindan los centros de formación técnica "es de ciclo corto".

Esta definición es, además, compatible con otro aspecto de dicha ley, que dispone, respecto de los institutos profesionales, que la formación que ofrecen *“se caracteriza por la obtención de los conocimientos y competencias requeridas para participar y desarrollarse en el mundo del trabajo con autonomía, en el ejercicio de una profesión o actividad y con capacidad de innovar”*. Aunque la ley no precisa a cuáles títulos que otorgan los institutos profesionales se refiere, podría entenderse que la diferencia entre el título técnico de nivel superior y el título profesional es la mayor autonomía y capacidad de innovar del segundo.

En el ámbito de los títulos profesionales, la actual definición señala que *“es el que se otorga a un egresado de un instituto profesional o de una universidad que ha aprobado un programa de estudios cuyo nivel y contenido le confieren una formación general y científica necesaria para un adecuado desempeño profesional”*, no reconociendo diferencias entre títulos que requieren licenciatura y títulos que no la requieren. Por otro lado, *“formación general y científica”*, como contenido del plan de estudios, abre la pregunta de qué se entiende por formación científica, especialmente en instituciones que no tienen una misión de investigación que soporte dicha formación.

Conviene recordar que la ley 21.091 (art. 3, inc. 4) señala que *“la formación de profesionales y técnicos se caracterizará por una orientación hacia la capacidad de desarrollar pensamiento autónomo y crítico sobre la base del conocimiento y técnicas particulares de cada disciplina”*. Nuevamente, no se distingue aquí qué grado de autonomía y pensamiento crítico corresponde a cada título. Por otro lado, al referirse a “disciplinas” desvirtúa los incisos precedentes del mismo artículo que centran la formación técnica en el ámbito del mundo del trabajo, las técnicas y la tecnología.

Si bien la norma es confusa, pueden usarse algunos de sus elementos para redefinir el título profesional. En cualquier caso, es necesario distinguir los títulos profesionales con licenciatura de los que no la requieren. La formación basada en disciplinas podría caracterizar a los primeros, mientras que los segundos podrían fundarse en el dominio de las aplicaciones prácticas del conocimiento. Los primeros responderían a un modelo deductivo que parte de las disciplinas fundantes. Los segundos, a un modelo inductivo que parte de las actividades y problemas propios de un dominio profesional.

Debido a la importancia de la licenciatura para la definición de los títulos profesionales que la requieren, es pertinente revisar qué se entiende por ella. La definición actual es la siguiente: *“El grado de licenciado es el que se otorga al alumno de una universidad que ha aprobado un programa de estudios que comprenda todos los aspectos esenciales de un área del conocimiento o de una disciplina determinada”*. El concepto legal da cuenta de modo adecuado del foco del grado de licenciado en las disciplinas, pero cabría precisar que los aspectos

esenciales son los fundamentos de la disciplina y eliminar la noción de área del conocimiento que se traslapa con la de disciplina e impide reconocer los estudios interdisciplinarios como base de una licenciatura.

Así, se propone que el grado de licenciado sea *“el que se otorga al alumno de una universidad o institución equivalente de las Fuerzas Armadas y de Orden y Seguridad que ha aprobado un programa de estudios que comprenda los aspectos fundantes de una disciplina determinada, o de un área interdisciplinaria.”*

Las nociones de disciplina e interdisciplina son el eje de la definición de licenciatura. No conviene definir en la ley aquello que constituye una disciplina o un campo interdisciplinario, ya que estas y sus alcances son continuamente definidas y redefinidas por las comunidades académicas que las cultivan. Con todo, un programa de estudio conducente a una licenciatura deberá identificar al menos una disciplina o área interdisciplinaria en que se basa.

Los títulos profesionales precedidos de una licenciatura se definirían sobre la base de este concepto. Así, la definición propuesta para el título profesional sería *“el que se otorga a un egresado de un instituto profesional, de una universidad o institución equivalente de las Fuerzas Armadas y de Orden y Seguridad, que ha aprobado un programa de estudios que le confieren la formación necesaria para desempeñar con autonomía una profesión. Los programas de estudios conducentes a títulos profesionales que tengan como requisito una licenciatura, incluirán los aspectos fundantes de una disciplina determinada o de un área interdisciplinaria”.*

Por omisión, se entiende que los títulos profesionales que no requieren de una licenciatura previa no tendrán como base el dominio de alguna disciplina. En cambio, se sustentarían en el dominio de las aplicaciones prácticas del conocimiento, partiendo de las actividades y problemas propios de un dominio profesional.

En cuanto al magíster, la actual norma establece que *“es el que se otorga al alumno de una universidad que ha aprobado un programa de estudios de profundización en una o más de las disciplinas de que se trate. Para optar al grado de magíster se requiere tener grado de licenciado o un título profesional cuyo nivel y contenido de estudios sean equivalentes a los necesarios para obtener el grado de licenciado.”*

El concepto de profundización es útil para definir el magíster; sin embargo, la norma vigente restringe dicha profundización a “disciplinas”, omitiendo el magíster profesional. Como en el caso de la licenciatura, sería, además, necesario reconocer los estudios interdisciplinarios.

Se propone, entonces, la siguiente definición: *“El grado de magíster es el que se otorga al alumno de una universidad que ha aprobado un programa de estudios de profundización en una o más disciplinas, en un área interdisciplinaria o en una profesión. Para optar al grado de*

magister se requiere tener grado de licenciado o un título profesional cuyo nivel y contenido de estudios sean equivalentes a los necesarios para obtener el grado de licenciado."

Por último, sobre la oferta de carreras técnicas en las universidades, debe recordarse que la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza no autorizó a las universidades a ofrecer títulos técnicos de nivel superior. Tampoco lo hace actualmente la LEGE, que al efecto dispone (art 54, incs. 2 a 4):

- *Los centros de formación técnica sólo podrán otorgar el título de técnico de nivel superior.*
- *Los institutos profesionales sólo podrán otorgar títulos profesionales de aquellos que no requieran licenciatura, y títulos técnicos de nivel superior en las áreas en que otorgan los anteriores.*
- *Las universidades podrán otorgar títulos profesionales y toda clase de grados académicos en especial, de licenciado, magíster y doctor.*

No obstante, contra su tenor literal la norma fue administrativamente interpretada de modo que las universidades pudiesen ofrecer carreras técnicas, en lo que generalmente se ha entendido corresponde a la aplicación del aforismo "quien puede lo más, puede lo menos".

Conviene recordar, en todo caso, que las innovaciones de la ley 21.091, especialmente la nueva definición de universidad, parecen trasladar hacia las universidades el peso de la prueba de su competencia para impartir carreras técnicas. Es decir, si las universidades ofrecen carreras técnicas, deberán demostrar, en sus procesos de acreditación institucional, que esa oferta se justifica en el ámbito universitario, por las razones que cada universidad expondrá.

Formalizar certificaciones de educación continua

El art. 54 de la Ley General de Educación no reconoce las certificaciones de la educación continua. No obstante, la educación continua ha creado certificaciones reconocidas, tanto en el ámbito educacional como en el laboral. Típicamente, estos certificados reconocen "cursos" y "diplomados". Si bien la autorregulación de la educación continua podría por sí misma ordenar las credenciales del sector, es conveniente apoyar ese proceso desde la legislación. Esto serviría para dos propósitos: dar reconocimiento a estas modalidades de educación continua como parte de la oferta formativa a lo largo de la vida y establecer bases claras para el diseño de programas en el sector.

Los postítulos, que se encuentran en un terreno intermedio entre la educación continua y el grado de magíster, tampoco cuentan con reconocimiento legal. Las especialidades y subespecialidades del ámbito de la salud tampoco forman parte de la estructura de títulos y grados, pero se encuentran definidas y reguladas por el Decreto con Fuerza de Ley 1 del Ministerio de Salud de 2006 y no parece ser necesario innovar respecto de ellas.

Así, el diplomado podría ser definido como *“una secuencia coherente de cursos de formación técnica o profesional de actualización en el ámbito de la educación continua, impartidos por una institución de educación superior, que tienen como requisito de ingreso la licencia de enseñanza media, un título técnico de nivel superior o un título profesional, según corresponda al nivel del programa de estudio.”*

El postítulo, por su parte, plantea el problema de diferenciarlo de un magíster profesional, enfatizando su carácter de formación profesional especializada asociada a un título previo. Así, la diferencia con el magíster estaría dada por su más estrecha base de requisito de formación previa. Tampoco sería habilitante para ingresar a un doctorado para quienes no tienen licenciatura o magister.

En este sentido un postítulo sería *“un programa de formación especializada complementaria a un título profesional, impartido por una universidad, instituto profesional o establecimiento de educación superior de las Fuerzas Armadas y de Orden y Seguridad”*. Nótese que esta definición sustrae al postítulo del ámbito de la educación continua, que estaría conformada sólo por cursos y diplomados. Así, desde el punto de vista de la organización de la oferta, las universidades podrían agrupar a los postítulos junto a los posgrados, mientras que los institutos profesionales podrían presentarlos junto a los nuevos magister politécnicos, a los que se hará referencia a continuación.

Crear nuevas certificaciones: bachillerato, bachillerato politécnico, magíster politécnico y doctorado profesional

La estructura de formación de pregrado obliga a los estudiantes a optar muy tempranamente por una carrera técnica o profesional, siendo costoso cambiar de decisión. Las carencias con las que un número importante de estudiantes acceden a la educación superior, adicionalmente, obligan en la práctica a las instituciones a impartir diversos cursos de carácter remedial. Por lo anterior, parece conveniente iniciar la formación con programas de estudios de carácter general, que introduzcan a los estudiantes en ámbitos amplios de las disciplinas o las profesiones. Un programa orientado a entregar formación remedial y general al inicio permitiría postergar por algún tiempo, además, la decisión sobre qué carrera seguir.

Por esta razón, se propone la creación del grado académico de Bachiller en dos modalidades: el Bachillerato Politécnico, para las carreras técnicas y Bachillerato, para las carreras profesionales. Los centros de formación técnica podrían ofrecer sólo el Bachillerato Politécnico. Los institutos profesionales podrían ofrecer el Bachillerato Politécnico para sus carreras técnicas y el Bachillerato Politécnico o el Bachillerato para sus carreras profesionales, según corresponda al perfil de egreso. Las universidades podrían ofrecer el Bachillerato Politécnico para sus carreras técnicas, el Bachillerato Politécnico o el Bachillerato para sus carreras profesionales sin licenciatura y el Bachillerato para las carreras con licenciatura.

El Bachillerato Politécnico en carreras técnicas tiene su justificación en las posibilidades de articulación que ofrecería hacia un abanico de carreras técnicas y en su contenido de formación general. Eventualmente, en el largo plazo, es posible que el mercado de trabajo valore más a los técnicos de nivel superior con bachillerato politécnico que a quienes no lo tienen, si es que la formación general representase una ventaja de empleabilidad.

Las dos modalidades de bachillerato serían ofrecidas en amplios dominios del saber, definidos por las instituciones de educación superior. La duración del programa correspondería a lo que el perfil de egreso del bachillerato requiera. La intención es que los planes de estudio de primer año en carreras técnicas y primer y segundo año en carreras profesionales tengan una alta correspondencia con los planes de estudios del bachillerato. En las carreras profesionales, los cursos propios de cada carrera se introducirían a partir del segundo año, junto con cursos comunes a todas las carreras asociadas a cada bachillerato.

Las ventajas de eficiencia de este diseño son las siguientes: especialmente en carreras de baja matrícula, permitiría agrupar en asignaturas comunes a alumnos de diferentes carreras. Los alumnos, por su parte, podrían transferirse a una carrera diferente de la de su matrícula inicial, dentro del mismo bachillerato, con menor pérdida de cursos aprobados.

Por otro lado, en el largo plazo, bachilleres politécnicos podrían optar por continuar su formación en otras instituciones. En la medida que los bachilleratos politécnicos se hayan consolidado, podría esperarse que las asignaturas cursadas en una institución sean íntegramente convalidadas en otra. La misma situación podría ocurrir entre los bachilleres que cursan carreras profesionales. Esta dinámica de flujo de estudiantes entre instituciones amplía las oportunidades de los estudiantes.

Además, quienes abandonaran los estudios técnicos o profesionales, podrían salir del sistema con una credencial reconocida que facilitaría su reingreso a los estudios cuando les sea posible.

A partir de lo expuesto, entonces, el bachillerato politécnico sería *“el grado académico que se otorga al estudiante de una carrera técnica de nivel superior o una carrera profesional que completa un programa de formación general, introductorio a un campo ocupacional determinado.”*

El bachillerato sería *“el grado académico que se otorga al estudiante de una carrera profesional que completa un programa de formación general, introductorio a un campo disciplinario determinado.”*

Adicionalmente, con el propósito de ampliar la oferta de formación de posgrado y permitir que profesionales sin licenciatura puedan acceder a este nivel de formación, se propone la creación de un magíster politécnico que podrá ser otorgado solamente por los institutos profesionales. Con un adecuado diseño curricular, los estudiantes de institutos profesionales podrían obtener el título profesional y el magíster politécnico en cinco años de estudios.

Así, el magíster politécnico sería *“el que se otorga al alumno de un instituto profesional o de un establecimiento educacional de las Fuerzas Armadas y de Orden y Seguridad que ha aprobado un programa de estudios de profundización en el área de desempeño profesional que corresponde a su título. Para optar al grado de magister se requiere tener un título profesional en el área del magíster politécnico.”*

A diferencia del magíster que otorgan las universidades, que puede tener una base de reclutamiento más amplia, el magíster politécnico ofrece profundización en el área de desempeño profesional que corresponde al título. Por otro lado, a diferencia del postítulo que ofrece una especialización, el magíster politécnico se orienta a la profundización del saber profesional.

Por otra parte, se propone también la creación del grado académico de doctorado profesional, que se suma al doctorado académico, que será impartido sólo por universidades dado que se basa en investigación. Aunque existe gran variedad de formatos y requisitos de graduación, la experiencia internacional señala que, en general, los doctorados profesionales se diferencian de los doctorados académicos en que no requieren una tesis de investigación o disertación, sino un trabajo final de integración del estado del arte de la investigación a la práctica profesional del candidato. También requieren de una trayectoria profesional previa a la que el proceso de formación pueda referirse.

La justificación de esta propuesta radica en la necesidad de que Chile expanda las oportunidades de formación de capital humano avanzado. El doctorado académico se encuentra estancado en su crecimiento en Chile desde hace varios años y el doctorado académico en el extranjero está sujeto a limitaciones de financiamiento en el programa Becas Chile. El ritmo de creación

de doctores, a razón de unos 1.200 por año, resulta insuficiente para generar el capital humano avanzado que el país necesita para cubrir las posiciones de liderazgo cultural, económico y social y para mejorar sus índices de productividad.

El doctorado profesional podría definirse entonces como “el que se confiere por una universidad al alumno que, habiendo obtenido previamente un título profesional en el área respectiva ha aprobado un programa de formación profesional avanzada basado en investigación, que le permite integrar a su práctica el estado del arte de su profesión. Además de la aprobación de cursos u otras actividades similares, un programa de doctorado profesional deberá contemplar necesariamente la elaboración, defensa y aprobación de un trabajo final, consistente en una aplicación original de la investigación del campo a su práctica profesional.”

Realizar un estudio sobre normas de contratación del Estado

El Estado presenta ciertas incongruencias en sus políticas de contratación a nivel central y municipal en relación con la duración de carreras profesionales susceptibles de recibir “asignación profesional” y con los niveles de títulos por tipos de planta. A estas políticas se suman las normas de acceso a las plantas de la administración central, que definen la calificación para el acceso a una planta o cargo en referencia a la duración de la carrera, la que disminuye en la medida en que disminuye el nivel jerárquico de la planta de que se trate.

Con el objeto de eliminar normas tendientes a regular la duración de las carreras, se propone la realización de un estudio respecto de las normas sobre duración de las carreras en las leyes de plantas de servicios públicos y en las normas sobre derecho a la asignación profesional, de manera que estas puedan ser eliminadas y permitan que el sistema de educación superior pueda definir la duración de las carreras sobre la base de criterios formativos y del perfil de egreso. Del mismo modo, debe eliminarse de la legislación el concepto de “título profesional universitario”, que constituye una arbitraria discriminación contra los títulos profesionales de los institutos profesionales y de las instituciones de Fuerzas Armadas y de Orden y Seguridad.

La técnica legislativa para la realización de estos cambios será definida luego del estudio jurídico que examine las consecuencias de las reformas en cada caso, haciéndose cargo de las situaciones especiales y transitorias, así como de las consecuencias que ella tendría en el costo fiscal de las plantas de personal que podrían ser afectadas.

3.3. Propuestas para la mejorar la vinculación con el mundo laboral

Suplemento al Diploma

Dado que no resulta recomendable regular directamente los nombres de títulos y grados y la facultad de las instituciones autónomas de otorgarlos, y sin perjuicio de mejorar la definición genérica de cada título y grado, se propone establecer la entrega de un “Suplemento al Diploma”, que se ajuste a clasificaciones internacionales generalmente aceptadas. Al respecto, se propone que las instituciones incorporen la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación del 2011 (CINE-2011) de la Unesco y en el caso del subsistema técnico profesional, además, el nivel de las cualificaciones que refleja la credencial según el Marco de Cualificaciones Técnico Profesional (MCTP).

Un suplemento al diploma es un formulario estandarizado, regulado al menos a nivel de decreto, que cada institución de educación superior que otorgue un diploma determinado debe llenar y acompañar junto con este. Este documento entrega información adicional, como la estructura del sistema educativo, su sistema de notas, las notas del egresado y, en particular, el tipo de carrera que se cursó, su naturaleza, duración, su lugar en la estructura del sistema educativo, si permite continuidad y en algunos casos, su ubicación de acuerdo a estándares de clasificaciones internacionales, todo con el fin de hacer los diplomas comparables y comprensibles por gobiernos, empleadores e instituciones distintas a la otorgante. Esta práctica surge en la implementación del Acuerdo de Bolonia, que tenía entre sus objetivos generar movilidad y reconocimiento de títulos dentro de la Unión Europea.

Chile enfrenta un problema similar que el que enfrentaba la Unión Europea, cuando pidió a los países que regularan sus suplementos al diploma: el desafío de dar legibilidad a casi dos mil nombres de carreras. La autonomía de las instituciones de educación superior trae como contrapartida una gran variedad de títulos y grados que requieren ser más fáciles de interpretar por empleadores o instituciones distintas a la otorgante. Incorporar el Suplemento al Diploma como la entrega de información adicional al título en un formato determinado es posible, sin vulnerar su autonomía.

En particular, para Chile, los datos clave serían el tipo de carrera que se cursó, su naturaleza, duración, su lugar en la estructura del sistema educativo, si permite continuidad y su equivalencia con clasificaciones internacionales estándar como CINE-2011.

La clasificación CINE asigna un código de tres dígitos a cada certificación otorgada al final de un programa educativo. Cada uno de estos dígitos entrega información sobre el nivel, campo y logros educativos. Estos, a su vez, se combinan en Mapas CINE, lo que permite generar una visión completa relativa al sistema de educación superior. CINE no es excluyente de otras formas de obligaciones que podrían contener los diplomas en el futuro, tales como los

derivados de los Marcos Nacionales de Cualificaciones, que también son muy utilizados en los suplementos al diploma y que apuntan directamente a los empleadores.

A continuación, se presentan los códigos correspondientes a cada dígito:

Cuadro 1 - Codificación de los niveles CINE (primer dígito)

Programas - CINE (CINE-P)		Logro - CINE (CINE-A)	
0	Educación de la primera infancia	0	Menos que primaria
1	Educación primaria	1	Educación primaria
2	Educación secundaria baja	2	Educación secundaria baja
3	Educación secundaria alta	3	Educación secundaria alta
4	Educación postsecundaria no terciaria	4	Educación postsecundaria no terciaria
5	Educación terciaria de ciclo corto	5	Educación terciaria de ciclo corto
6	Grado en educación terciaria o nivel equivalente	6	Grado en educación terciaria o nivel equivalente
7	Nivel de maestría, especialización o equivalente	7	Nivel de maestría, especialización o equivalente
8	Nivel de doctorado o equivalente	8	Nivel de doctorado o equivalente
9	No clasificado en otra parte	9	No clasificado en otra parte

Fuente: CINE 2011, UNESCO, p23, disponible en <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/isced-2011-sp.pdf>

Cuadro 2 - Codificación CINE de categorías (segundo dígito)¹

Programas - CINE (CINE-P)		Logro - CINE (CINE-A)	
0	No se define con mayor detalle	0	No se define con mayor detalle
1	Desarrollo educacional de la primera infancia	1	Nunca cursó un programa educativo
2	Educación preprimaria	2	Educación de la primera infancia en forma parcial
3	No se utiliza	3	Educación primaria en forma presencial (sin conclusión del nivel CINE 1)
4	General/académica	4	General/académica
5	Vocacional/profesional	5	Vocacional/profesional
6	Orientación no especificada ²	6	Orientación no especificada ³
7	No se utiliza	7	No se utiliza
8	No se utiliza	8	No se utiliza
9	No clasificado en otra parte	9	No clasificado o en otra parte

1 - Programas: tipo de programa (nivel CINE-P 0), orientación (niveles CINE-P 2-8). Logro: participación (nivel CINE – A 0), orientación (niveles CINE-A 2-5), no se define con mayor detalle (niveles CINE-A 1 y 6-8).

2 - Utilizada en niveles CINE - P 6 al 8.

2 - Utilizada en niveles CINE - P 5 al 8.

Fuente: CINE 2011, UNESCO, p23, disponible en <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/isced-2011-sp.pdf>

Cuadro 3 - Codificación CINE de subcategorías (tercer dígito) ¹

Programas - CINE (CINE-P)		Logro - CINE (CINE-A)	
0	No se define con mayor detalle	0	No se define con mayor detalle ²
1	La conclusión exitosa se considera insuficiente para la conclusión, o conclusión parcial del nivel, sin acceso directo a programas de nivel más avanzados.	1	No se utiliza
2	La conclusión exitosa se considera suficiente para la conclusión parcial del nivel, sin acceso directo a programas de nivel más avanzados.	2	Conclusión parcial del nivel; sin acceso directo a programas en niveles CINE más avanzados.
3	La conclusión exitosa se considera suficiente para la conclusión del nivel, sin acceso directo a programas de nivel más avanzados. ³	3	Conclusión del nivel; sin acceso directo a programas en niveles CINE más avanzados. ³
4	La conclusión exitosa se considera suficiente para la conclusión del nivel, con acceso directo a programas de nivel más avanzados. ^{3,4}	4	Conclusión del nivel; con acceso directo a programas en niveles CINE más avanzados. ^{3,5}
5	Programas de primer título del grado en educación terciaria o nivel equivalente (3 a 4 años)	5	No se utiliza
6	Programas largos de primer título del grado en educación terciaria o maestría/especialización o nivel equivalente	6	No se utiliza
7	Programa de segundo o siguiente título – tras cursar un programa de grado en educación terciaria o equivalente	7	No se utiliza
8	Programa de segundo o siguiente título – tras cursar un programa de nivel de maestría/especialización o equivalente	8	No se utiliza
9	No clasificado en otra parte	9	No clasificado o en otra parte

1 - Programas: conclusión/acceso (niveles CINE-P 2 al 5 y 8), posición en la estructura nacional de títulos y certificaciones (niveles CINE-P 6-7), no se define con mayor detalle (niveles CINE-P 0-1). Logro: conclusión/acceso (niveles CINE-A 2 a 4), no define con mayor detalle (niveles CINE-A 0-1 y 5-8).

2 - En niveles CINE-A 1 al 7. Incluye la conclusión exitosa de un programa o etapa de un programa de nivel CINE más avanzado considerado insuficiente para la conclusión o conclusión parcial del nivel.

3 - En el caso del nivel CINE 3, "niveles CINE más avanzados" refiere al nivel CINE-P 5, 6 o 7.

4 - En el caso de los niveles CINE 5 y 8, todos los programas se clasifican como de tipo 4, independientemente del hecho que den o no acceso a un nivel CINE más avanzado.

5 - En niveles CINE-A 2 al 4, incluye la conclusión exitosa de un programa o etapa de un programa de nivel CINE más avanzado considerado insuficiente para la conclusión o conclusión parcial del nivel.

Fuente: CINE 2011, UNESCO, p24, disponible en <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/isced-2011-sp.pdf>

Aplicando la combinación de estos códigos, un diploma de una carrera como Ingeniería Industrial en Chile debiera ser clasificada en CINE 656, por corresponder a un grado en educación terciaria (6 en el primer dígito), académico (5 en el segundo dígito), y programa largo de primer título (6) en el tercer dígito. Asimismo, una carrera profesional otorgada en instituto profesional sería 655 (carrera de 3 o 4 años en el tercer dígito), mientras que las carreras técnicas tendrían 5 en el primer dígito.

La introducción obligatoria del suplemento al diploma que adopte clasificaciones como las propuestas por CINE-2011 permitiría entregar información compatible con la autonomía, similar a otras obligaciones como la de publicar la condición de acreditada o no acreditada de las instituciones.

Para el subsistema técnico profesional, el suplemento al diploma señalaría el nivel de cualificación del título entregado según lo señalado en el MCTP, considerando que este instrumento está definido como: *"... un instrumento orientador y referencial que permite organizar y reconocer aprendizajes, distribuidos en una estructura gradual de niveles, los que comprenden conocimientos, habilidades y competencias."*

Creación del Consejo de Competencias

La vinculación entre el mundo del trabajo y los sistemas formativos se ha instalado como un tema recurrente en la agenda pública y de gobierno, nacional e internacional. Distintos sistemas de educación y trabajo han configurado modelos de gobernanza en torno a facilitar la articulación entre los gremios productivos y de trabajadores con el sector educacional, tanto formal como no formal. Así, han surgido nuevos espacios de vinculación bidireccional entre los actores educativos y del mundo del trabajo, centrados en entregar insumos para que el sistema educativo pueda responder a los aprendizajes requeridos por el mundo del trabajo, mejorando la legibilidad y vinculación entre ambos sistemas.

En consideración de la experiencia internacional, se propone crear un Consejo de Competencias, de carácter público-privado, con representantes de los Ministerios de Economía, Trabajo y Educación, de las instituciones de educación superior, del sector empleador y de los trabajadores, pero coordinado por el Ministerio de Educación, para velar por la traducción formativa de los productos entregados por el Consejo.

El Consejo de Competencias tendría como función principal informar a las instituciones de educación superior y a los postulantes a la educación superior de la evolución de los mercados de trabajo, detectar brechas entre los perfiles de los egresados y las demandas de los empleadores e identificar áreas con sobreoferta de titulados. Asimismo, este organismo estaría coordinado con otros instrumentos informativos como el Observatorio Laboral, cuya misión es producir conocimiento sobre brechas entre oferta y demanda de ocupaciones y competencias laborales. En esta misma línea, el Consejo se haría cargo de la información laboral actualmente entregada por el portal Mi Futuro de la Subsecretaría de Educación Superior y coordinaría su labor con ChileValora.

Así, se posicionaría el mercado laboral como un ámbito clave sobre el cual los postulantes a la educación superior y otros actores deben informarse, promoviendo el acceso a información de calidad obtenida de fuentes confiables.

El Consejo podría tener un rol también en el sistema escolar, monitoreando el desempeño de las especialidades de la Educación Media Técnico Profesional en el mundo del trabajo. Esta información podría entregar información para la actualización de los planes de formación e incluso, apoyar la articulación entre la oferta de la educación media y superior técnico profesional.

Por último, el Consejo podría fortalecer la pertinencia de la educación no formal, permitiendo a SENCE orientar de mejor manera sus actividades de apoyo a la formación laboral.

4. Discusión de la propuesta

Si bien cada propuesta puede ser examinada y evaluada individualmente, en su conjunto ellas configuran un nuevo sistema de títulos y grados que contribuye a mejorar la legibilidad de las credenciales, aumentar la flexibilidad de los estudios y crear mecanismos de articulación y trayectorias para los estudiantes y titulados. Estos tres objetivos son complementarios y se potencian entre sí a través de las propuestas ya descritas.

En efecto, definiciones más sustantivas de los títulos y grados actualmente existentes, en combinación con los nuevos grados y títulos que se propone crear, entregan lineamientos más precisos para que las instituciones formadoras definan su oferta académica, permiten articular trayectorias a través de secuencias de credenciales y expanden las opciones de formación de los técnicos de nivel superior. Las credenciales así redefinidas pueden, con mayor propiedad, dar sustento al suplemento al diploma, mejorando con ello la información disponible para postulantes, estudiantes, empleadores, y las propias instituciones de educación superior. Asimismo, ellas se complementan con el uso de carreras genéricas para informar la oferta académica de las universidades y son la base de la nueva admisión especial para personas con título técnico de nivel superior.

La mayor flexibilidad que brinda la eliminación de los requisitos de duración de las carreras permite que el diseño curricular favorezca la creación de nuevos programas de estudio de duración variable dependiendo de los perfiles de egreso. Así, se puede acomodar de mejor manera la introducción del grado académico de bachiller o bachiller politécnico, y crear los programas especiales de carreras profesionales para técnicos de nivel superior.

Un Consejo de Competencias que opere como observatorio laboral e informe a las instituciones de educación superior, a los postulantes y estudiantes, y a los empleadores, de la evolución de los mercados de trabajo, permitirá articular de mejor manera la oferta formativa con las demandas del mundo del trabajo. Este Consejo contribuirá a dar valor y reconocimiento a la educación no formal en la educación formal.

Algunas propuestas apuntan a un cambio más cultural que legal. Es el caso del suplemento al diploma y del uso de definiciones de carreras genéricas en el sistema de acceso a la universidad. Ambas apuntan a poner de manifiesto el carácter sistémico de la oferta de carreras, en vez de ser concebida cada una de ellas como una isla. Los bachilleratos, con su énfasis en la formación general, cumplen una similar función cultural, en el sentido de retrasar la decisión de optar por una carrera profesional determinada. Estas tres propuestas, junto con la admisión especial para técnicos de nivel superior y el magíster politécnico, resultan consistentes con la disposición que señala que la educación superior chilena es un solo sistema y que es posible transitar entre sus subsistemas.

Aun cuando la estructura de títulos y grados puede ser percibida como instrumental y un elemento más bien secundario para el desarrollo del país y el bienestar de sus habitantes, su formulación puede abrir posibilidades y optimizar propuestas curriculares, otorgándoles mayores niveles de flexibilidad al inicio, así como generar instancias de continuidad de estudios para los distintos tipos de formación, de orientación académica o profesional.

De manera de involucrar la opinión de los actores relevantes del sistema en la estructura de títulos y grados, se espera que esta propuesta sea conocida por representantes de las instituciones de educación superior, académicos, integrantes del Comité de Coordinación del SINACES y representantes de organismos públicos de los sectores de Economía y Trabajo.

Luego de esta discusión, deberá definirse una hoja de ruta para la implementación de las propuestas en el corto y mediano plazo.

