

Educación Superior

la historia que no nos quieren contar



Estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile

EDITORIAL

La necesidad de discusión constante

Hoy en día nadie puede desconocer que la educación chilena pasa por una crisis general de enormes dimensiones. Sin embargo, el debate que (no) se ha dado –en especial a partir del 2006 con la movilización de los secundarios– desde el mundo político ha carecido de altura de miras, de una real intención política por cambiar el perfil mercantilista que ha caracterizado a la educación durante los últimos casi 30 años, y se ha caracterizado por hacer oídos sordos a las posiciones y demandas de los actores presentes en educación.

Por otra parte, quienes pusimos el tema en el tapete, los estudiantes en general, no hemos sabido conducir al movimiento con la fuerza necesaria para que la nueva legislación, que se está construyendo, apunte realmente a la refundación tanto de la *educación pública* chilena, como de la educación en términos generales. Esto último ha sucedido –actualmente– por diversos factores, uno de los cuales es la falta de discusión a nivel de bases que sean consistentes para la creación del proyecto educativo que nos gustaría ver plasmado en una hipotética nueva estructura educacional para Chile. La solución a esto no está en ningún documento, en ninguna institución, salvo en la voluntad de cada persona que anhele, como los “pingüinos” del 2006, una educación pública más justa, solidaria y de calidad.

En consecuencia con lo anterior, el presente dossier no busca en modo alguno solucionar el problema de la falta de discusión, sino facilitar a quien quiera discutir en torno al tema de la educación, en concreto de la educación superior chilena, una propuesta de análisis y debate que incite a la discusión y a posibles propuestas. Es decir, pretende ser un insumo, una provocación, en torno al cuestionamiento de nuestra realidad inmediata como estudiantes.

Desde siempre, a lo que realmente pasa en las universidades, centros de formación técnica e institutos profesionales, se ha antepuesto una imagen falsa de la situación educacional que los grupos gobernantes han querido mostrar, careta que oculta los grandes problemas estructurales que padece la educación superior. Así, con la privatización general de los 80’, donde la educación pública perdió la protección estatal de la que gozaba con plenitud desde por lo menos el gobierno de Aguirre Cerda, empresarios con importante poder económico (y de paso político) se instalaron en el control de la educación nacional.

Lo anterior trajo consecuencias graves, como la **pérdida de autonomía de las instituciones**, el **desfinanciamiento estatal** y el consecuente **gasto privado de las familias** (de ahí a la evidente falta de equidad, un paso), **mayores restricciones para el acceso** a la educación terciaria y una muy importante **baja**

en la calidad de la educación impartida, para decantar progresivamente en la distorsión del término. Con la democracia, al menos a la educación, la alegría prometida no llegó, y las reformas impuestas por el régimen militar no fueron revocadas. El antiguo estado docente era simplemente historia, y la LOCE de Pinochet se mantiene hasta este 2009 vigente y se prolonga maquillada a través de la LGE. Ante este panorama funesto han reaccionado estudiantes secundarios y universitarios en los últimos años, pero ha sido poco el avance y las lógicas de mercado siguen hasta hoy dominando cómodamente la educación pública.

Ni el silencio ni la esperanza pasiva sirven hoy. Es necesario continuar la lucha por una nueva educación. Es necesario que toda persona que se sienta identificada con la crisis educativa actual se movilice, buscando incesantemente el cambio. También es muy necesario que seamos capaces de decir mucho más que “¡no!”, que seamos capaces de argumentar y proponer, de *construir la educación pública que anhelamos*. Debemos adelantarnos a los políticos, no podemos esperar en ellos ni reaccionar a ellos.

Es mirando a esos grandes desafíos que, centrándonos en la educación superior, este documento se pone a disposición de quien desee conocer un poco más sobre cómo la crisis educativa afecta a los centros de formación técnica e institutos profesionales y las universidades específicamente, hoy en día. En virtud del análisis crítico, serio y profundo, hemos decidido abordar el tema en 5 grandes áreas que consideramos como pilares fundamentales de la educación terciaria. Estos son:

- ✓ Financiamiento,
- ✓ Cobertura,
- ✓ Autonomía institucional,
- ✓ Acceso y
- ✓ Calidad y equidad.

Sabemos que con esto no abordamos toda la problemática de la educación superior, menos de la educación en general, pero consideramos estas áreas como cinco puntos de partida para abrir el debate y el análisis, para indagar en propuestas, para construir críticamente.

Este dossier está formado entonces por cinco documentos (uno por cada tema) donde se hace una **exposición sobre los datos** que se generan según el panorama de cada área, con estudios serios de respaldo, con base en documentos de diversas fuentes, ya sea de gobierno, de instituciones de corte más crítico. En esa exposición también se hace alusión a la realidad latinoamericana y de los países desarrollados (OCDE) para **comparar y ubicar la realidad chilena en un contexto internacional**. Cada exposición busca ser lo más explicativa posible, utilizando un lenguaje sencillo, intentando reducir la complejidad de informes a veces muy técnicos que se usaron como fuente.

Después de cada descripción del panorama actual en cada eje, viene una segunda parte de comentarios críticos a la realidad del tema en cuestión. Lógicamente en esta segunda sección no hay ninguna pretensión de objetividad y asumimos que se plasma inevitablemente la visión que tienen los integrantes del grupo que elabora este documento.

No es nuestra intención que el lector haga suya las opiniones que puedan encontrarse en este documento, pero quizá puedan ser tomadas en cuenta por quien busca, al igual que nosotros, ver más allá de las apariencias que nos muestran al hablar de educación superior. Cabe mencionar también que cada documento puede ser leído y utilizado por separado, por lo que eventualmente lo haría prescindir del resto del dossier.

Aparte de los cinco documentos, contiene este dossier tres anexos. El primero tiene por finalidad facilitar el estudio del texto **explicando algunos conceptos** aquí utilizados que puedan resultar desconocidos para quien se acerca por vez primera al estudio de la problemática educacional, así como siglas de organismos e investigaciones utilizados como referencia en la elaboración de cada documento. El segundo anexo consiste en una ponencia realizada en Valparaíso por unos compañeros del grupo, en base a los insumos generados, que sintetiza nuestra experiencia tanto en el propio análisis como forma de organización. Finalmente, se incluye una breve historia del grupo que realiza este estudio, contando cómo surge, trabaja y llega a la obtención de este producto.

Este trabajo se enmarca en las movilizaciones del primer semestre del 2008 - movilización que primero fue de facultad y luego, de campus - donde en la toma un grupo de estudiantes nos juntamos a discutir, en base a distintos documentos, sobre Educación. De esta manera vimos que podríamos sacar frutos concretos de nuestro trabajo y en la intención de perseverar en él decidimos, mediante un electivo, seguir con nuestras discusiones. Así, sin querer ser meros "analistas", fuimos a exponer a colegios, algunas universidades, apoyamos y participamos en una revista comunal, etc. Para finalmente, sintetizar y sistematizar nuestras discusiones en este dossier.

Esperamos que la lectura de las siguientes páginas sea agradable, que quien busca algún tipo de orientación para adentrarse en el estudio de la educación superior encuentre en este dossier una guía útil. Ánimo también para quien, motivado por la evidente carencia de una educación superior de verdad, al servicio de los explotados, del pueblo humilde y trabajador, busca insumos para la discusión y la creación de movimiento y la generación de cambios.

ACCESO

¿Acceso para quienes?

¿Quiénes entran a la universidad, instituto o centro de formación técnica? ¿De qué colegios vienen los que estudian en uno u otro lugar? ¿Cómo nos preparan para entrar? ¿Qué es lo que históricamente produce este sistema? ¿Qué dice el gobierno de turno y los gobiernos pasados al respecto? ¿Qué problemas ven ellos? ¿Qué problemas vemos nosotros? ¿Sus soluciones responden a nuestras necesidades como estudiantes? Estas son sólo algunas de las preguntas que cualquiera de nosotros se puede hacer, pero elegimos para esta ocasión centrarnos en esta pregunta:

¿Cuál es la versión “oficial” sobre el Acceso a la educación superior?

Cuando hablamos de versión oficial, no tiene que ver con que exista una postura clara y unificada por parte de empresarios, el estado y los rectores o directores de las instituciones de educación superior. Lo que hay que hacer para *descubrir* este discurso oficial es tomar los proyectos que aplican y pretenden aplicar al sistema, las leyes que hay y las que pretenden crear.

- *Desde el gobierno, el acceso a la educación superior apela a la movilidad social...*

Durante el gobierno de Lagos, la jefa de la DIVESUP (división de educación superior), Armanet, publicó un artículo en donde evaluaba lo hecho por el gobierno hasta el momento sobre el acceso a la educación superior...

Se plantea que la educación superior cumple con una función de movilidad social: *“Si estudio, tendré una vida mejor, tendré un mejor sueldo, podré vivir en un mejor barrio...”* Pero resulta que se parte hablando de “La educación Superior” y se termina hablando de “La universidad” solamente. No se incluye en el discurso a los CFT ni a los Institutos, probablemente porque allí se concentran los estudiantes con menos recursos y con menores posibilidades de movilidad social: de los estudiantes de los CFT el 64, 8% pertenece a los tres quintiles más pobres y de los Institutos profesionales, el 41, 5 %.

Por otra parte, no considera que a las universidades entren muy pocas personas de los primeros quintiles. Cabe destacar que hacia el 2003 sólo el 14, 5% de los jóvenes del Quintil I accedían a la educación superior, versus el 73, 7% que lo hacía perteneciendo al V Quintil, el grupo más rico del país (Kremerman, 2007). Por tanto, esa “movilidad social” podría ser más una ilusión que una realidad concreta, en tanto no existe una cobertura y un sistema educativo que *no reproduzca* las desigualdades sociales que se ven acentuadas

con la educación media. Armanet considera, además, que los conceptos como “educación gratuita” o “arancel diferenciado”, son sólo fantasmas, dado que el principal desafío actual, es la elaboración de un sistema eficiente de créditos y becas que apunte a aumentar el aporte por alumno y el número de beneficiarios, según ella: “*la educación nunca fue ni será gratuita, el único punto de discusión es quien la paga*”, pero ¿no es todo egresado, ya sea de la educación secundaria, técnica o universitaria, un trabajador de la sociedad cuya labor permite el desarrollo del conjunto? ¿no es acaso todo beneficio educacional un beneficio social? ¿no debiera ser entonces la sociedad, “representada” por el Estado, la que “pague” este beneficio?. Considerar la educación pública como un fantasma es eludir el conflicto, no resolverlo.

Sin embargo, el mayor problema con sus planteamientos radica en homologar las problemáticas de acceso con las de financiamiento. Es cierto que el saber “quién paga” es fundamental para asegurar la entrada y permanencia de los estudiantes en la educación superior, pero no es lo único; la PSU es uno de los más grandes filtros para acceder a la educación universitaria.

- *La educación es una inversión para el país (CAPESUP y Consejo de Rectores)*

Informes y documentos emanados desde el Consejo Asesor Presidencial para la Educación Superior y el Consejo de Rectores hablan de los estudios de educación superior como una inversión. Detrás de esta, estaría la lógica de una racionalidad económica que se aplicaría por ejemplo, en la elección de las carreras. Como es una “inversión”, debe ser devuelta por quien estudia; con esto ignoran el beneficio que recibe la sociedad al contar con más y mejores técnicos y profesionales.

Reconoce ciertas fallas "del mercado" de la educación:

- Falta de conciencia de que estudiar ayuda al país.
- Asimetría en la información (se propone mayor estandarización).
- Al egresar, no necesariamente se logran las expectativas económicas.
- Incertidumbre por terminar la carrera (problemas económicos, etc.)
- Fallas en los créditos, lo que haría necesaria la intervención estatal.
- Problemas con los criterios para la entrega de subsidios.
- No hay garantías de que los subsidios entregados para educación se usen efectivamente para eso.

Además se hace una crítica a la PSU por no ser la mejor medida para determinar el ingreso a la educación superior (¡ya era hora!). Respecto de esto, se evalúa la posibilidad de usar otros criterios no-cognitivos para la selección. Sin embargo, esta crítica no es nueva y va generalizándose entre el discurso de las autoridades, del gobierno y de la oposición, por lo que si proponen o implementan “cambios”, probablemente no serán significativos, sino que serán simples reformas que permitirán que se adapten al modelo actual, no significará

un paso a una educación superior pública y de calidad para todos.

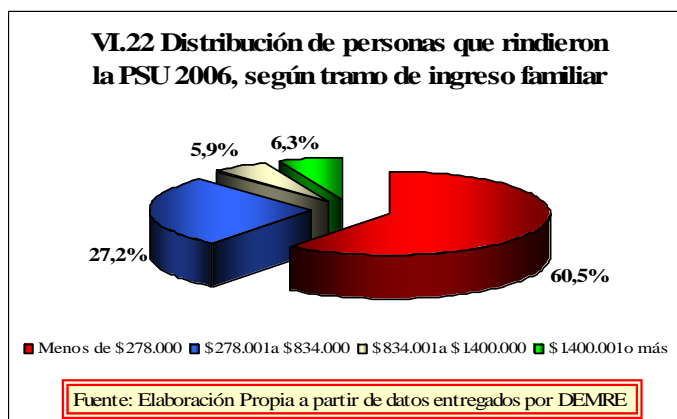
¿Cuáles son los mecanismos -barreras- de Acceso a la Educación Superior?

El principal mecanismo de acceso a la educación superior es la Prueba de selección universitaria (PSU), cosa nada nueva (además existen otras formas que son complementarias como ingreso por deporte, cupos supernumerarios, etc). Ahora, es más bien interesante ver como la PSU se transforma en una barrera de acceso, más que en un “facilitador” de él. En este sentido el colegio de procedencia, al momento de dar esta prueba, se constituye como un factor trascendental en el impedimento o en garantía de obtener buenos resultados. Pero no podemos entender esta situación, sin resaltar el hecho de que al colegio que vas es el que tu familia puede – o no – pagar. Es decir, la principal barrera de ingreso a una carrera universitaria, principalmente, es la situación socio-económica de la familia del estudiante.

Podemos decirlo de otra forma: la PSU la única función que cumple es la de reproducir las desigualdades socio-económicas del estudiante y por ende, la de su familia.

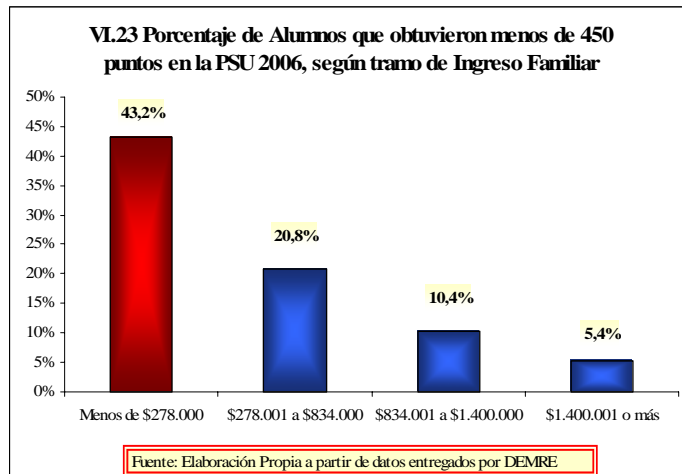
Ahora veamos en datos cómo esta realidad, la de las desigualdades en el acceso, se refleja:

Ya planteamos, a grandes rasgos, cómo la PSU se vuelve una barrera de acceso, al ser un mecanismo de ingreso que reproduce las desigualdades que se generan desde la enseñanza básica y media – que ya entendemos desigual tanto por la calidad, como por la capacidad de pago de las familias (que se transforman en demandantes de *educación*, donde los colegios se comportan como oferta). Así en el ranking PSU del 2006 (según datos del DEMRE) vemos que dentro de los 50 primeros puntajes, según colegio, solo encontramos dos liceos municipales, donde el resto son particulares pagados. Aún así, vemos que estos son liceos “emblemáticos” (Instituto Nacional, posición 20, Carmela Carvajal, posición 44), que por más municipales que se digan, no responden a las condiciones promedio de sus pares.

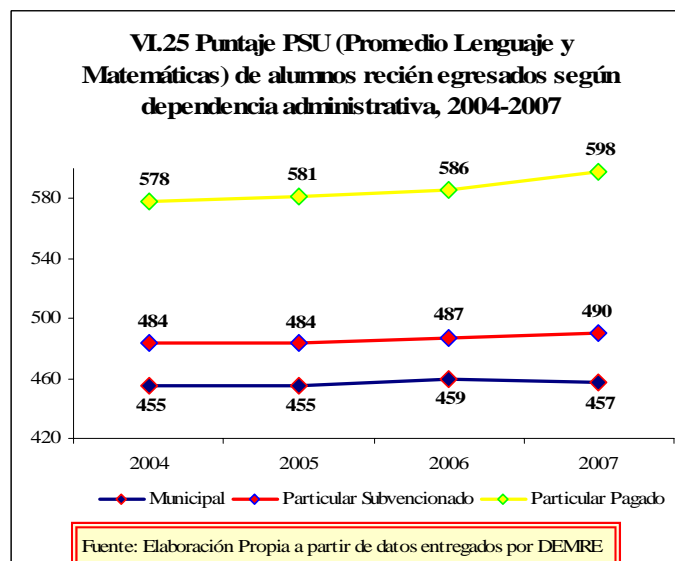


Además, sabemos que de los estudiantes que rinden la PSU, el 60,5% pertenecen al quintil I y II, mientras que el 12,1% pertenecen al quintil V. A pesar de estas cifras, que por un lado podrían ser alentadoras sobre la posibilidad de rendir la prueba, vemos que de los estudiantes que no superan

el puntaje mínimo requerido para la obtención de becas y créditos y para el ingreso a ciertas carreras universitarias (la mayoría si hablamos del Consejo de Rectores), el quintil I y II representa - es decir queda excluido del sistema universitario- el 42.3%, mientras que los dos quintiles más ricos solo un 15.8%.



Al mismo tiempo, las brechas que se generan en estos resultados tienen a aumentar, en el siguiente gráfico vemos como el promedio PSU (lenguaje - matemática) es cercano a los 456 puntos en los municipales, mientras que en los particulares pagados es en promedio 586. Vemos en detalle, como las desigualdades que se genera desde los colegios son perpetuados por los resultados de la prueba de selección ya que los que no tuvieron dinero para "pagar" (comprar) una educación de calidad está sentenciado a no acceder a la universidad.



Es así, siguiendo con esta misma tendencia, como en las universidades, de cada 100 alumnos, sólo 6 pertenecen al primer quintil, 10,3 al segundo quintil y 41,6 al quinto quintil. ¿Y qué pasa con los que le alcanza el puntaje? ¿o con los que no dan la prueba?, simplemente no estudian una carrera de nivel superior, o entran a CFT o IP. Es aquí donde se concentra la matrícula para los quintiles más bajos, 38.2% y 19.5% respectivamente.

VI.27 Distribución de la población que asiste a Educación Superior por tipo de institución según *Quintil* de ingreso autónomo per capita del hogar, 2003 (en %)

Tipo de Establecimiento	I	II	III	IV	V	Total
Universidades	6,0	10,3	16,4	25,7	41,6	100,0
Consejo de Rectores	6,8	13,1	18,6	26,5	35,1	100,0
Privadas	4,8	5,7	12,7	24,3	52,5	100,0
Institutos Profesionales	6,8	12,7	22,0	30,4	28,1	100,0
C.F.T.	15,4	22,8	26,6	17,4	17,8	100,0
Total	6,8	11,6	18,2	26,1	37,3	100,0

Fuente: Elaboración Propia en base a datos entregados por CASEN 2003

Indudablemente otra gran barrera de acceso, son los aranceles absurdamente altos y la (im)posibilidad de acceder a becas y/o créditos, pero este no es tema de este apartado.

Incluso la OCDE, un organismo internacional con principios marcadamente neoliberales, explica acerca de la educación chilena que la diferencia en los resultados de la PSU se pueden deber a la preparación entregada por los colegios a los que asisten los estudiantes, así los de más bajos recursos asisten a colegios municipalizados y los con más a pagados, ¿lógico no?. Otro aspecto - negocio - que es necesario recalcar, son los preuniversitarios, que aún con la educación de los colegios pagados, estos se ven en la necesidad de PAGAR una alta suma de dinero, durante un año (o más), un reforzamiento de las materias vistas durante toda la enseñanza media. Así, tanto los provenientes de pagados, municipales, o subvencionados se ven en la necesidad de “fortalecer” o “rellenar” los vacíos de los contenidos de los colegios, poniendo en el tapete que ni siquiera los pagados se escapan de aquel “refuerzo anual” poniendo al descubierto la *no tan buena* calidad de estos.

Podemos ver que los que ingresan a la universidad, por los motivos esgrimidos anteriormente, son los que tienen más posibilidades de *pagar* una educación, *pagar* los colegios, *pagar* preuniversitarios, o *pagar* la propia institución de educación superior.

En definitiva el gobierno, la OCDE, y en general los organismos que han estudiado el caso chileno concuerdan con que las desigualdades que se producen por el hecho de asistir a uno u otro colegio. Es por esto que nuestra tarea, ya no es *perseguirnos la cola* con este tema, sino es ver cómo lo contrarrestamos.

En conclusión, la versión oficial tiene una cara bonita: la educación hará que las clases bajas superen su condición de pobreza o de riesgo social. Sin embargo, sabemos que la cantidad de alumnos que pertenecen a los primeros quintiles y logra entrar a la universidad es mínima. Como

antecedente, por otro lado, las causas más importantes de deserción universitaria son:

- el nivel de escolaridad de los padres (capital cultural)
- el nivel socioeconómico de la familia
- el nivel de exigencia y complejidad de las carreras.

Es preciso pensar el *Ingreso a la Educación Superior* en términos políticos y cotidianos; la relación que existe entre excelencia académica y el mayor acceso, es algo que tensiona a todos los sectores, en tanto un aumento sustancial del acceso cuestiona las concepciones tradicionales de excelencia y calidad, que hoy son sinónimos de elitización. Este proceso implica no sólo preocuparse por la admisión a la Universidad de más estudiantes, sino que también por abrir los espacios físicos de la universidad para que cualquier persona pueda ingresar a sus establecimientos y a sus clases.

Una de las grandes dificultades para el movimiento estudiantil, en relación a poder crear políticas transversales a todos los sectores del estudiantado (frente común de lucha) es la existencia de múltiples sistemas educativos y distintos sistemas de financiamiento. La segmentación del sistema educativo es una realidad que genera división no sólo en términos socioeconómicos, sino también en términos subjetivos.

Ahora que el acceso es un tema que está en el debate, es nuestro deber como agentes educativos tener un papel activo, capaz de proponer y de generar cambios. Así, desde nuestros espacios cotidianos y colectivos, podemos construir, discutir, actuar, e incidir. Incluir a la comunidad cercana en las prácticas universitarias, y nosotros integrarnos con ellos, abrir el conocimiento que se encuentra enclaustrado en cuatro paredes y así reventar la burbuja en que estamos.

COBERTURA

“Todo lo que brilla, no es oro”

Este tema durante mucho tiempo ha sido un problema del cual, al parecer, Chile ha sabido salir airoso. Tanto es así, que distintos países latinoamericanos han visto en Chile un modelo a seguir en este tema, sorprendiéndose de la acelerada expansión de la cobertura educacional en los últimos 20 años. A pesar de estos halagos, tras de esta imagen, se esconde otra realidad.

Cobertura significa qué porcentaje de los niños que le corresponde estar en cierto nivel, efectivamente lo cursan (según el índice de desarrollo humano, PNUD). La OCDE en su informe “La educación superior en Chile” reconoce el rápido aumento del “mercado de la educación superior y la gran competencia entre los proveedores” existente en nuestro sistema educativo, donde atribuye este fenómeno al desarrollo de establecimientos privados y a la incorporación del financiamiento compartido en todo el sistema.

A nivel latinoamericano, al iniciarse el siglo XXI, 9 de cada 10 niños y niñas tienen acceso a la educación primaria, pero este avance en los números se ve contrastado con **altos niveles de deserción escolar**. A los problemas de cobertura que aún enfrenta un número de países menos desarrollados en Latinoamérica, se suman hoy, en todos, graves problemas relativos a la calidad y a la pertinencia de la educación; **la tasa de repitencia se encuentra entre las más altas del mundo**, concentrándose en los primeros grados; el 40% de los niños escolarizados abandona la escuela antes de finalizar la educación primaria. Las diferencias tienden a hacerse más profundas, así como los desequilibrios urbano-rurales.

AMÉRICA LATINA (18 PAÍSES): JÓVENES DE DIVERSOS GRUPOS DE EDAD QUE CULMINARON LA EDUCACIÓN PRIMARIA, EL CICLO DE BAJA SECUNDARIA Y DE ALTA SECUNDARIA, Y AL MENOS 5 AÑOS DE EDUCACIÓN TERCIARIA, SEGÚN QUINTILES SELECCIONADOS DE INGRESO PER CÁPITA, TOTAL NACIONAL, ALREDEDOR DE 1990 Y 2005
(Porcentajes)

País	Año	Jóvenes de 15 a 19 años que culminaron el ciclo de educación primaria			Jóvenes de 20 a 24 años que culminaron el ciclo de baja secundaria			Jóvenes de 20 a 24 años que culminaron el ciclo de educación secundaria			Jóvenes de 25 y 29 años que culminaron al menos cinco años de educación terciaria		
		Total	Quintil de ingresos per cápita		Total	Quintil de ingresos per cápita		Total	Quintil de ingresos per cápita		Total	Quintil de ingresos per cápita	
			Quintil I	Quintil V		Quintil I	Quintil V		Quintil I	Quintil V		Quintil I	Quintil V
Argentina (Gran Buenos Aires)	1997	97,3	93,6	99,3	68,5	35,0	92,3	49,9	13,8	84,3	11,6	0,0	33,2
	2005	97,8	96,2	99,6	84,4	61,9	97,4	69,2	44,0	91,4	11,4	1,4	29,1
Bolivia	2004	88,7	73,4	94,8	74,5	43,4	90,2	51,4	19,6	73,5	7,9	0,1	22,8
Brasil	1990	73,2	46,7	92,7	41,7	12,9	76,6	21,1	3,1	51,5	2,1	0,1	7,4
	2005	92,6	83,9	98,5	70,9	37,4	95,3	48,8	15,2	85,6	3,5	0,1	14,4
Chile	1990	93,5	90,0	97,6	82,9	67,5	95,0	51,0	23,1	79,8	6,0	0,2	19,8
	2003	98,3	97,1	99,5	94,4	85,6	99,0	73,9	50,0	92,5	9,8	1,0	30,0
Honduras	1990	57,9	39,5	79,9	22,8	7,0	48,1	12,7	1,9	31,1	2,2	0,0	6,8
	2003	70,6	48,1	90,1	28,9	4,9	62,5	17,6	1,2	42,9	2,3	0,0	7,4
México	1996	87,2	69,3	97,5	62,2	24,9	87,2	23,3	3,0	52,6	7,5	0,0	20,7
	2005	93,9	85,4	99,2	74,1	42,0	93,2	40,6	11,9	71,5	7,7	0,4	21,8
República Dominicana	1997	70,3	59,3	83,7	58,5	41,8	72,7	28,5	14,5	45,1	4,0	0,0	11,4
	2005	86,1	81,5	92,0	75,8	60,5	85,5	46,9	29,8	63,3	2,6	0,3	7,7
América Latina	1990	79,4	61,0	92,9	52,8	23,9	78,8	27,1	7,9	53,9	4,8	0,2	14,2
	2005	91,9	84,1	97,5	71,3	42,4	91,8	49,6	20,5	79,6	7,4	0,7	22,6

En esta tabla podemos ver el porcentaje de jóvenes que han terminado distintos ciclos educativos en Latinoamérica, comparando las diferencias entre los quintiles más ricos y los más pobres en los diversos países. A partir de la tabla, vemos como Chile es uno de los países más desiguales del continente, donde la cobertura se ha ampliado en el quintil I de 0.2% a 19.8%, mientras que el quintil V de 1% a 30, a la vez que se posiciona en ventaja de los promedio latinoamericanos.

En Chile, tras la reforma educacional de 1990, la cobertura en educación básica, media y superior ha aumentado considerablemente, como lo muestra la siguiente tabla.

Matrícula y Cobertura del Sistema Educacional Chileno, 1990-2001:

Educación Básica, Media y Superior

Año	Matrícula			Cobertura		
	Básica ¹	Media	Superior	Básica	Media	Superior
1990	2 022 924	719 819	249 482	91.3	80.0	14.4
2001	2 361 721	850 713	452 347	97.0	85.0	28.4
						(2002)

1. Educación Básica: ocho años; Media: cuatro años; Superior: un sistema de educación superior con tres modalidades (centros de formación técnica que ofrecen carreras de dos años; institutos profesionales que ofrecen carreras de cuatro años; universidades, que ofrecen carreras de cinco años).

Fuente: Ministerio de Educación, 2003.

Respecto a la **educación preescolar**, en Chile no es obligatoria y son las familias quienes deciden el tipo de cuidado al que acceden sus hijos e hijas; en 2005, 493.709 niños concurrían al sistema de educación prebásico; de 2003 a 2006, la tasa neta de asistencia preescolar creció de un 15,9% a un 36,9% y en el primer quintil de ingresos lo hizo de un 25,4% a un 32,3%.

Según datos del Ministerio de Educación, en el inicio de la política de ampliación de cobertura para el primer nivel de transición (2001), esta solo alcanzaba al 14% de la población de 4 años; al término del año 2006, dicha cifra superaba el 60%. Si bien la cobertura ha aumentado para los niños de 5 a 6 años, persisten graves brechas en la población infantil menor de esa edad, lo que limita la participación económica de las mujeres de los quintiles más pobres de la población, recarga las tareas de aquellas que trabajan y es un freno para el desarrollo potencial de los niños. Así, la asistencia a sala cuna y jardín infantil de los menores de 0 a 3 años en 2006 alcanzaba a un cuarto de la población de esa edad (25,5%) (CASEN, 2006).

En **educación básica** el sector municipal tiene más alumnos que el sector privado sólo por la influencia de su mayor presencia en el sector rural, donde el negocio de la educación no tiene mucho beneficio económico. En enseñanza

media, el sector municipal es ya minoritario respecto al privado; incluso en la Región Metropolitana es ya sólo un tercio de los colegios y de los alumnos.

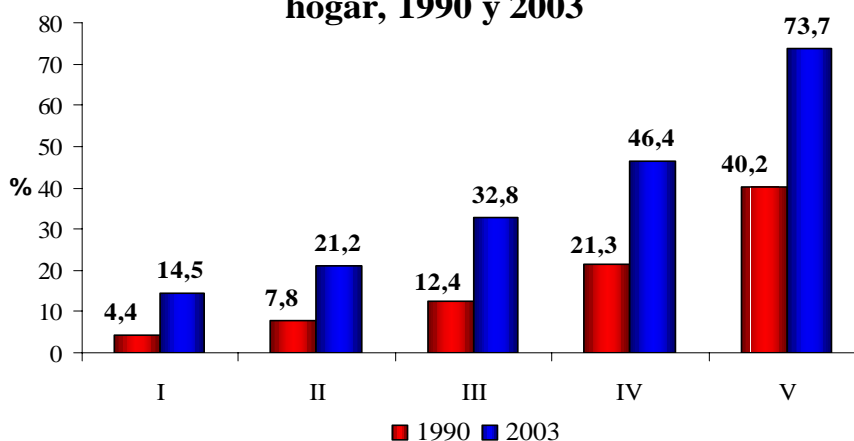
La formación de **técnicos de nivel superior** presenta la peculiaridad de una constante disminución, ya que su matrícula pasó de 61.900 a 54.300 alumnos en el período 1996- 1998. Esta tendencia decreciente contradice la evolución observada en la mayoría de los países de la OCDE donde hay una diversificación de la educación superior. En la siguiente tabla, vemos como entre el año 1990 y 1999 aumentó significativamente la proporción de los estudiantes matriculados en universidades respecto de quienes ingresan a Centros de Formación Técnica o Institutos Profesionales.

MATRÍCULA DE TÉCNICOS EN CHILE
(En porcentajes)

	1990	1999
CFTs	31.2	11.9
IPs	16	17.9
Universidades	52.8	70.2

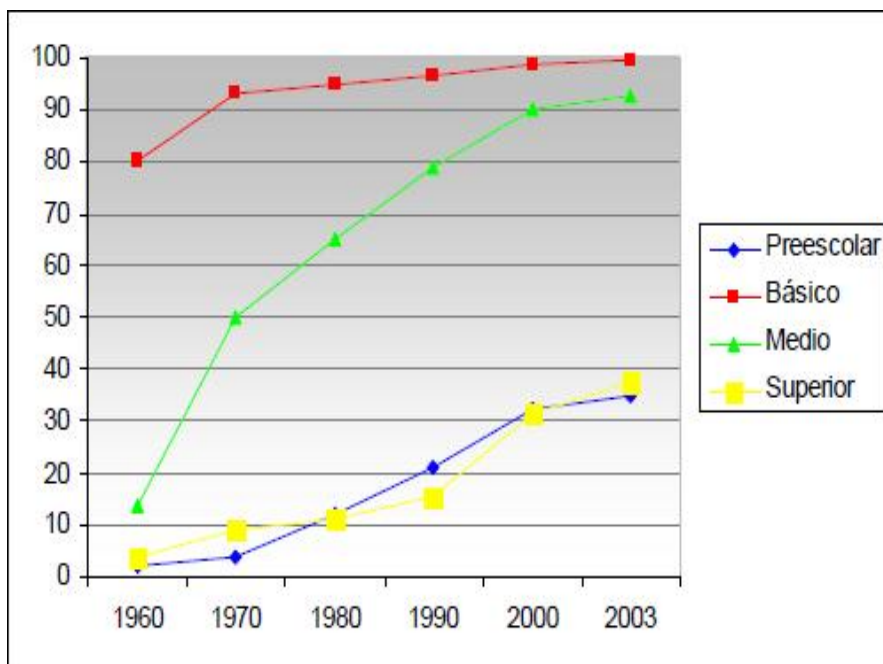
La cobertura de **la educación superior** ha registrado en los últimos años un importante crecimiento, pasando de 16% en 1990 a 37,5% en 2003, según la encuesta Casen. Entre los jóvenes de hogares más pobres la cobertura aumentó de un 4,4% a un 14,5%, y entre los más ricos lo hizo de un 40,2% a un 73,7%. Si bien estas cifras muestran que en el primer quintil la cobertura se triplicó, también muestran que **el crecimiento ha sido asimétrico beneficiando a los más ricos**, ya que la brecha en la cobertura de la educación superior entre el primer y el quinto quintil se amplió de 35,8% a un 59,2%.

Cobertura en Educación Superior según quintil de ingreso autónomo per cápita del hogar, 1990 y 2003



Fuente: Mideplan, a partir de Encuesta CASEN

La educación básica ha dejado de ser un factor diferenciador en el campo laboral, a diferencia de lo que ocurre con la conclusión de la secundaria y con el acceso y conclusión de la terciaria. En Chile, uno de los grandes éxitos de la reforma educacional es el enorme aumento en la cobertura y el acceso a la enseñanza básica y media. Pero como podemos ver a continuación, a pesar de que la cobertura a de la educación básica llega casi al 100% y la media sobrepasa el 90%, vemos como la pre-escolar y la superior no llegan al 40%, lo que significa que en esos casos el 60% de los chilenos que están en edad de cursar cierto año de estudio no lo hace, es decir, no son estudiantes.



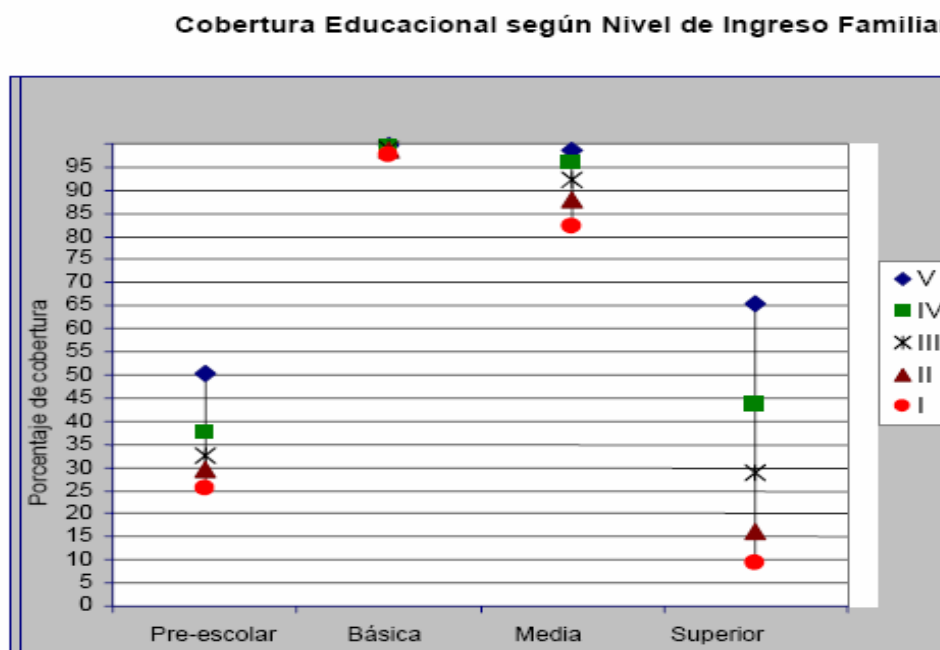
Fuente: M. Marcel y C. Tokman y ¿Cómo se financia la educación en Chile?
Ministerio de Hacienda, 2005

La tabla muestra el porcentaje de estudiantes que cursa el año que le corresponde estudiar de acuerdo a la edad. Representa el gran salto en la cobertura en la enseñanza media especialmente desde los 70' y en la educación superior desde los 90'. A pesar de esta situación, miles de estudiantes no pueden sobrepasar los 12 años de estudio.

La concepción de mercado de la educación ha generado que las matrículas -y en sí mismas las casas de estudios- se configuren como un sistema de "oferta", la cual fue diseñada y convertida en ley en Chile entre 1982-1989. En este periodo se han sumado **más de mil colegios privados**, donde por el contrario han dejado de existir cincuenta colegios municipales. El número de alumnos del sector privado subvencionado y pagado ha crecido significativamente, y el sector municipal, incluso con mayor cobertura y más retención, ha disminuido (Mineduc, 2002). Este significativo aumento del sector privado en educación, que además opera con selección de los alumnos más capaces (aunque se defiende en el discurso público la elección de centro de los

padres), no ha llevado a un aumento significativamente contundente del aprendizaje de los alumnos cuando se controla por nivel socioeconómico (Cox, 2004; OCDE, 2004).

Si pasamos al detalle, podemos ver como la situación socio-económica se presenta como un factor determinante en la posibilidades de continuar estudios superiores. En la siguiente tabla podemos ver gráficamente esta situación.



Fuente: Encuesta CASEN, Mideplan 2000.

Cada símbolo significa el porcentaje de estudiantes por quintil que llega a cursar el nivel de enseñanza especificado. Así vemos como se sigue claramente un patrón vertical en la distribución, exceptuando la básica, donde el quintil I se sitúa en el más bajo porcentaje hasta el V quintil que supera -ampliamente en la superior - al resto con menor ingreso.

En conclusión, podemos establecer que nuestro sistema educativo actual ha permitido consolidar un proceso de ampliación de la cobertura de la educación básica y media, y al mismo tiempo, **ha consagrado la segmentación social de los establecimientos educativos**. Esto se produce por la lógica de liberalizar la creación de establecimientos educacionales, dejando en manos de privados -empresarios- la implementación de mallas curriculares, decisiones en torno a la planta docente, y de dejar desprovisto de una adecuada fiscalización de la calidad de la enseñanza. Esto genera que la creación de colegios, universidades, CFT, IP, sean un negocio donde la premisa al actuar sea en base a la maximización de recursos, a través de recortes de gastos y del aumento de la cantidad de matrículas.

Existen hoy en Chile (y en muchos países de América Latina) escuelas empobrecidas a las cuales asisten niños y jóvenes de sectores marginados y con escaso capital cultural, en las cuales resulta mucho más difícil enseñar y aprender, y que además cuentan –en lo que es una evidente contradicción– con docentes menos calificados y en peores condiciones de trabajo.

Es necesario realizar una transformación educativa para no hacer de la competitividad un sinónimo de barbarie y exclusión. Hoy, la gran mayoría de nuestros niños y jóvenes tienen acceso a la educación básica y media, sin embargo, no podemos decir lo mismo de la educación pre-escolar, y mucho menos de la universitaria. Además, no todos tienen el mismo derecho a contar con una educación de calidad, la cual no se entrega universalmente sino que se vende al mejor postor.

El tema de la cobertura en educación no se puede entender por sí solo, si no que va acompañado de un análisis en conjunto del sistema educativo chileno. El aumento de la cobertura significó para nosotros –y significará para nuestros compañeros si no hacemos algo–, el sacrificio de la calidad por sobre el negocio de unos empresarios y la instalación de una lógica competitiva en función de la captación de una “demanda”. Nuestro derecho a educarnos sigue siendo manoseado por el mercado, cuyas orientaciones han pasado también a ser las de quienes día a día diseñan, implementan y administran un sistema educativo en donde la competencia no sólo es descarnada, sino desigual. Cuando se parte de la base de que la educación es una mercancía y debe entenderse, tratarse y entregarse como tal, no es extraño que **la ampliación de la cobertura se entienda como la mera ampliación de la oferta**, sin importar las consecuencias que esto puede tener en cuanto a segregación social, mala calidad de los establecimientos más pobres y por ende, reproducción de la pobreza.

Nos muestran en cifras que en nuestro país el sistema educativo ha logrado ampliar efectivamente su cobertura, y luego nos dicen en este sentido Chile ha sido es un éxito y además un ejemplo a seguir, y que por lo tanto, bajo las mismas lógicas mercantiles es que deben plantearse las nuevas reformas y legislaciones sobre la educación, dejando así de lado las propuestas elaboradas por el mundo social que se ha levantado una y otra vez para denunciar los efectos nefastos de una educación que encaja perfectamente en el modelo de uno de los países más neoliberales del mundo. Nosotros, mostramos en cifras que las cifras se pueden analizar de manera más profunda, y que ese análisis arroja un resultado diferente. Nuestro sistema educacional deja bastante que desear: el aumento de la cobertura no ha aumentado la calidad educativa, ni la inclusión social, ni tampoco las expectativas de una mejor vida para los pobres de nuestro país.

Lo que nosotros decimos, es que no todo lo que brilla es oro. ..

FINANCIAMIENTO

¿Estudiantes o clientes?

El modelo chileno de financiamiento a la educación es uno de los más particulares y cuestionados del mundo. Es un modelo mixto, donde existen aportes privados y públicos, lo que se encuentra desde los ciclos obligatorios (básica y media) hasta en las instituciones de educación superior. En el informe de la CAPESUP, se conciben y diferencian ambos tipos de gastos. Así, el gasto privado representa, fundamentalmente, el aporte monetario que realizan los alumnos, padres y apoderados de cada estudiante para financiar parte o la totalidad de la educación recibida. La educación pública en cambio, consiste en el aporte total entregado por el Estado, de forma directa o indirecta a las instituciones.

Como mecanismo, el **financiamiento mixto** a la educación ha sido bastante cuestionado desde su instalación y durante los gobiernos de la Concertación ha sido una de las banderas de lucha más importante tanto a nivel secundario como universitario. Lamentablemente, la LGE no modifica este mecanismo a nivel escolar (a pesar de ser una de las principales consignas del movimiento secundario del 2006), aunque existe un proyecto de ley que busca duplicar preferencialmente las subvenciones. A nivel universitario no existe ninguna postura particular de la oficialidad, aunque hay propuestas como la del rector de la Universidad de Chile, Víctor Pérez, de aumentar a un 50% el financiamiento a las universidades públicas (Nuevo Trato con el Estado).

Como se puede apreciar, el tema del financiamiento en educación es muy relevante a todo nivel. Por ahora, nos preocuparemos del análisis del caso particular de la educación superior, analizando el estado actual del financiamiento chileno comparándolo con otras regiones del mundo y proyectando las posibilidades de acción que, como movimiento, tenemos hacia el futuro. Veamos.

GASTO PRIVADO

La importancia del esfuerzo familiar o la ausencia del Estado

El informe publicado este año por la CAPESUP, comenta y destaca la alta participación privada en el financiamiento de la educación superior entendiéndola como el gran esfuerzo que deben realizar las familias chilenas para pagar los altos aranceles que significa hoy estudiar en un Instituto Profesional, Centro de Formación Técnica o Universidad. En ese sentido hace hincapié en la necesidad de una mayor preocupación desde el Estado especialmente por los tres primeros quintiles de ingreso que son los más afectados por estos altos costos, planteando criterios básicos para las ayudas estudiantiles que se retomarán más abajo.

Las cifras confirman lo que ya adelantábamos. En 1997 la familia media destinaba 5.9% de sus ingresos a la educación. Lo que incluía los gastos por matrícula, mensualidades, transporte, útiles, cuotas a los consejos de padres y clases particulares. En el 2003, el porcentaje alcanzó el 11.8%.

Es interesante constatar que mientras existen importantes diferencias entre los gastos relacionados con educación dependiendo del grupo socioeconómico, el porcentaje que representa este gasto, en el ingreso familiar, para el grupo socioeconómico bajo es el mayor de todos los quintiles.

Cuadro 1					
Gasto Promedio Mensual Relacionados con Educación según Grupo Socioeconómico					
(pesos noviembre de 2003)					
Grupo Socioeconómico	Pago mensualidad (a)	Otros gastos (b)	Total (a+b)	Ingreso pro-medio mensual del hogar	Porcentaje del ingreso en gasto en educación
Bajo	4.290	13.643	17.933	119.000	15
Medio Bajo	6.238	14.755	20.993	180.000	12
Medio	13.461	18.986	32.447	331.000	10
Medio Alto	49.087	28.835	77.922	738.000	11
Alto	131.742	41.188	172.930	1.526.000	11

Fuente: Departamento de Planificación y Estudios, MINEDUC.
 1. Dentro de otros gastos considerados en el cuestionario del SIMCE están compra de materiales, colación, transporte y cuota de curso.

En el cuadro 1 se puede apreciar cómo (al 2003) son los quintiles más bajos los que más invierten, proporcionalmente en educación (15 y 12% de los ingresos mensuales). También se destaca el alto gasto que significa financiar más allá de la mensualidad de los alumnos, representando en los grupos más bajos hasta el 75% del gasto total, mientras que en los grupos más altos es apenas el 25 o 30% del total aproximadamente.

Gastos de las empresas: las donaciones como forma legal de evasión tributaria

En Chile se ha intentado incentivar la incorporación de recursos privados mediante beneficios tributarios. La ley de donaciones culturales establece que las empresas que destinen recursos a cualquier institución de educación superior

reconocida por el estado para desarrollar proyectos culturales y mejorar el equipamiento de estos, pueden descontar impuestos legales de su tributación anual. Además, las donaciones efectuadas a establecimientos educacionales básicos, medios, técnicos-profesionales y SENAME, tienen como fin financiar infraestructura, equipamiento o capacitación de los docentes.

El 2008, 18.133 millones fueron donados a instituciones de educación superior (10% menos que el 2007), donde casi 15 mil millones fueron a sólo 5 Universidades: PUC (4.736 millones), Universidad de los Andes (3.498 millones), Universidad de Chile (3.197 millones) y Universidad Alberto Hurtado (2.361 millones).¹

GASTO PÚBLICO

Algunas preguntas previas al análisis.

¿Por qué financiar la educación? La teoría del capital humano

Estudios del Ministerio de Hacienda² justifican el financiamiento así: “El aporte de la educación al crecimiento económico, por medio de su relación con el capital humano, es uno de los elementos esenciales de la llamada “Nueva Teoría del Crecimiento”... “En este enfoque el aporte del capital humano al crecimiento se manifiesta primordialmente a través del aumento en la productividad total, al facilitar la adopción de tecnologías y procesos productivos más sofisticados y flexibles que elevan la competitividad y el potencial de crecimiento de las economías.” Se trata entonces a la educación como a la fuente del dinamismo de las economías capitalistas.

¿Por qué interviene el Estado? La educación podría considerarse como una especie de medio para alcanzar metas individuales más que colectivas, ¿por qué entonces interviene o debiera intervenir el Estado? Desde el siglo XVIII la educación se ha visto como un derecho ciudadano y un bien público, como una herramienta para alcanzar la plenitud de vida de las personas. El Estado entonces, como institución de lo público, asume un rol fundamental en el actual modelo capitalista donde la educación se transa en un mercado que presenta diversas fallas internas imposibles de sanar autónomamente.

¿Y cómo funciona el financiamiento en el resto del mundo?

Países desarrollados: Resulta evidente que la realidad de países como Chile no es comparable con la de naciones europeas catalogadas como “desarrolladas”. Las políticas públicas son radicalmente distintas, la presencia de un estado fuerte termina siendo determinante a la hora de observar el financiamiento de la educación en esos

¹ La Tercera, *Donaciones a universidades bajan 10% en 2008*, disponible en http://latercera.com/contenido/654_124720_9.shtml {Consulta: 11 de mayo de 2009}

² *¿Cómo se financia la educación en Chile?*, p. 7.

países. Así, el análisis, por más superficial que sea, nos puede dar algunas luces de cuánto debería ser más o menos el gasto de una nación en educación. Veamos las cifras.

Países como España, invertían al 2004 cerca de un 4,7% del PIB en educación, esto es sumando gasto público y privado y a todo nivel educativo. Sin embargo, a diferencia del caso chileno, en el país europeo la proporción de gasto público contra gasto privado sería algo así como de 9 a 1, lo que da clara cuenta de la enorme inversión fiscal que se realiza en Europa. Estados de países como Noruega o Suecia, invierten más del 7% del PIB en educación, donde cerca de un tercio va destinado a educación superior. El promedio de inversión estatal en los países de la OCDE -lo que sería más o menos representativo de las naciones desarrolladas- es de un 5,4% del PIB. Una cuarta parte de esta inversión se destina a educación superior. La Unión Europea supera en casi un punto del PIB a la OCDE y tiene similar inversión en educación terciaria. Por último, si se tratara de comparar, Chile superaría, de entre los países europeos, solamente a Grecia en la inversión fiscal total, aunque sería último en inversión en educación superior.

Latinoamérica: Si se trata de medir cifras macroestructurales de gasto público en educación superior, comparativamente nuestro país ocupa los lugares más bajos en Latinoamérica³, siendo ampliamente superado por países como Cuba (3,72%), Bolivia (1,5%), Brasil (1%), Colombia (0,74%), entre otros. Medido en gasto por alumno en la educación superior, las diferencias persisten si se compara a nuestro país (US \$4.590) con la vecina Argentina (US \$7.480) o México (US \$5.110)⁴.

En términos concretos, el financiamiento público en Chile.

Algunas cifras y un poco de historia.

	Gasto público como % del PIB	Gasto privado como % del PIB	Gasto total como % del PIB
Educación superior	0,3	1,7	2,0
Educación en todos los ciclos	3,4	3,0	6,4

Cuadro 2: Gasto público, privado y total como porcentaje del PIB para educación superior y educación en todos los ciclos al 2005. Elaboración propia a partir de "OCDE *Education at a Glance*, 2007."

En Chile, en el marco de la privatización general que asoló a Chile durante la dictadura, el gasto público real destinado a educación, en el año 1980, se redujo en un 23%, lo que ha provocado que hoy, nuestro país, sea el único del mundo que financia de la misma forma la educación pública y la particular subvencionada.

³ Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005, http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/libros/InfoES-AL/ES_AL2000-05.pdf

⁴ Financiación de la educación superior en América Latina, <http://www.pagina-aede.org/Sansebastian/23.pdf>

En el año 1993 es dictada la ley que permite que los sostenedores puedan cobrar a los padres un monto adicional a la subvención (“financiamiento compartido”) y que empresas puedan hacer donaciones y descontar tributos.

De este modo el gasto público del PIB que se destina a educación (3.4%) se dirige, la mitad de él, a instituciones públicas, mientras que el resto va a dar a las instituciones subvencionadas. La UNESCO plantea un 7% como lo más adecuado para gastos en educación.

En el caso de la educación superior, la situación no varía, ya que pasó de ser una educación otorgada gratuitamente, a una que debía ser financiada por los estudiantes y/o sus familias, provocando que hoy en día las universidades del estado deban autofinanciarse en un 80% aproximadamente (un 82,7% para las universidades del CRUCH)⁵.

Si bien es cierto las reformas de los noventa involucraron una inversión fiscal que paso de un 2,4% del PIB en 1990 a 3.4% en 2006, y que si **se suma a esto el gasto privado**, puede apreciarse que en un periodo de poco mas de 10 años el gasto en educación del país prácticamente se duplicó en términos relativos pasando de 3.8% en 1990 a 6,4% en el 2006, el aumento no ha sido el suficiente para garantizar la educación para todos, además que aun no se recupera ese 23% perdido en los ochenta.

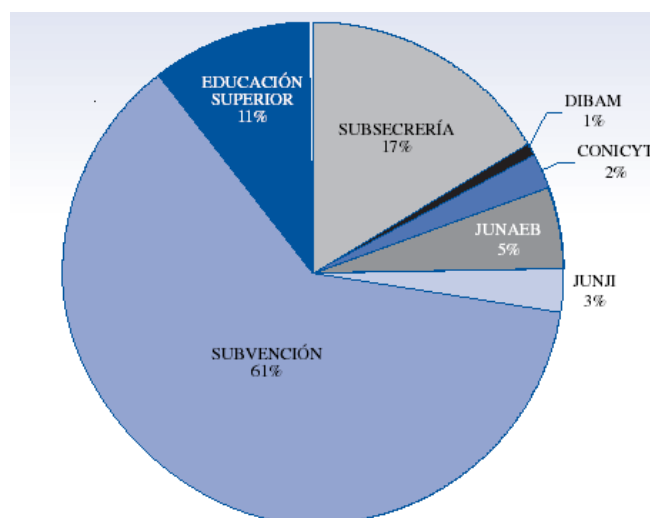
Finalmente, de ese 6,4% del PIB destinado al sector educativo que atiende a más de 4.5 millones de personas, el **sector privado aporta el 47%** de estos recursos mientras **el sector público financia el 53% restante**. Cabe mencionar que el financiamiento en Chile está regulado por la Ley de presupuestos que canaliza los recursos a través del MINEDUC, donde el capítulo “Educación superior” equivale al 11%.⁶

En el cuadro 3, se explicitan los gastos del Mineduc divididos por capítulos. Por lejos, donde más se invierte es en subvenciones (61%, tanto a colegios municipales como particulares subvencionados). El gasto en educación superior aparece recién en el tercer lugar, con un 11% que de todas formas es mucho mayor a lo que se gasta en jardines infantiles (JUNJI, 3%) o en distintos tipos de becas entregadas por la JUNAEB (5%). Por último, también se evidencia la muy baja inversión realizada en proyectos de investigación de ciencia y tecnología, (CONICYT) que sólo ocupa un 2% de los recursos.

⁵ OCDE y Banco Mundial: *La Educación Superior en Chile*, p. 248. Se entiende autofinanciamiento como la suma del pago de aranceles más los recursos autogenerados por concepto de consultorías, ventas de servicios, etcétera.

⁶ *¿Cómo se financia la educación en Chile?* p.19.

Cuadro 3. Gastos del Mineduc según ley de presupuestos.

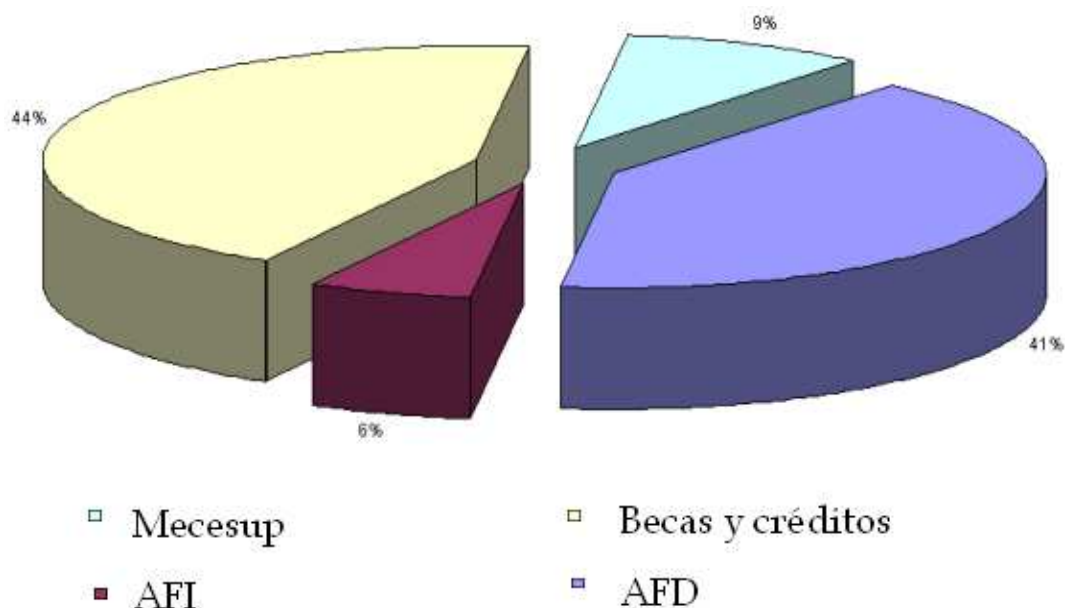


Formas del financiamiento: a la oferta y a la demanda

Como se mencionaba más arriba, para subsanar las dificultades evidentes que significa para la familia asumir los importantes costos de la educación superior, el CAPESUP ha postulado tres criterios básicos para el otorgamiento de **ayudas estudiantiles**: debe ser un financiamiento diferenciado entre oferta y demanda, cuando se trate de este último (becas y créditos) debe ser no discriminatorio según el tipo de institución (Universidad, CFG o IP; público o privado) y, finalmente, debe obedecer a rigurosas condiciones de elegibilidad, es decir que las instituciones deben cumplir con ciertos criterios para recibir financiamiento del estado (umbral de elegibilidad).⁷ Siguiendo la clasificación recogida por este informe, es posible **distinguir entre financiamiento a la oferta (a las instituciones que imparten educación) y a la demanda (estudiantes)**. La mayor cantidad de recursos, se destina a la forma del financiamiento a la oferta a través del **Aporte Fiscal Directo (AFD)**, aun cuando no es la única forma pues también existe el **Aporte Fiscal Indirecto (AFI)** y un mecanismo complementario que entrega recursos en base a resultados obtenidos según criterios de eficiencia y elegidos por el Estado, se trata del **MECESUP** (Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la educación Superior).

⁷ CAPESUP, <http://www.ubiobio.cl/web/descargas/InformeCAPfinal.pdf>

Cuadro 4. Distribución de los recursos en el capítulo educación superior al 2007.



Es importante recordar que el AFD significa en promedio, entre el 7 y el 10% del financiamiento total de una universidad pública. El otro aporte importante, proviene del sistema de créditos y becas con un 44% del aporte total desde el Estado. El AFI sólo representa un 6% de los aportes estatales y, como se verá más abajo, significa un financiamiento bastante problemático, ya que llega a las universidades con mayores recursos. Durante los últimos años, el aporte del MECESUP (actualmente cerca del 9%), se ha ido incrementando, relevándose como la nueva apuesta de financiamiento emanada desde el gobierno. En total, las Universidades del CRUCH reciben en promedio, un 17,3% de su financiamiento total desde el Estado, el resto es ingreso autogenerado.

El AFD

El aporte fiscal directo, es un gran fondo de recursos estatales destinado a las Universidades del Consejo de Rectores, CRUCH. Es el mecanismo de financiamiento estatal más importante junto con el sistema de becas y créditos y el año 2007 aportó cerca de 122 mil millones de pesos que se reparten fundamentalmente según criterios históricos (95% de la ponderación) y de modo muy secundario según indicadores de eficiencia anuales como publicaciones, proyectos FONDECYT, CONECIT, SCIELO, etc (5% de la ponderación).

El MECESUP

El programa de financiamiento de la educación terciaria basada en resultados, MECESUP, es la estrategia que se ha impulsado desde el Estado durante los dos últimos gobiernos para “apoyar la transición de su economía [la chilena] a una basada en el

conocimiento” con el objetivo de “aumentar la competitividad global, sostener el desarrollo económico y social, y asegurar que ningún talento se pierda por diferencias en las oportunidades de aprendizaje”⁸. Para esto, el programa se focaliza en aspectos como el mejoramiento del personal académico a través de doctorados y la renovación curricular de las mallas de diversas carreras. Otro aspecto vital en este proyecto, es la introducción de **convenios de desempeño** que se plantea como “nuevo instrumento de financiamiento en las universidades del CRUCH.”⁹ Los objetivos de este componente son alinear las demandas nacionales y regionales con las misiones institucionales a través de la rendición de cuentas de las instituciones beneficiadas. Cuatro son las universidades ya afiliadas a este mecanismo de financiamiento: Universidad de Talca, de la Frontera, del Bio-bio y, este año (2008), la Universidad de Chile.

El AFI

El aporte fiscal indirecto está dirigido a las distintas instituciones que acogen a los 27.500 mejores alumnos del país medidos según la PSU y el ranking en cada colegio. Estas instituciones pueden ser Universidades, Centros de formación técnica, Institutos profesionales o las distintas divisiones de educación dependientes de las Fuerzas Armadas. Para el 2008, los recursos destinados a 27.551 alumnos en 91 instituciones -51 de ellas de la región metropolitana-, alcanzaron casi los 20 mil millones de pesos. Las instituciones más beneficiadas con este aporte fueron la Universidad de Chile -4.294 alumnos y cerca de 4.293 millones-, la Universidad Católica -3.435 alumnos y 3.615 millones-, la Universidad de Concepción -2.302 alumnos y 1.521 millones- y la USACH -2.204 alumnos y 1.330 millones-. De todas estas instituciones, sólo 16 superaron los 500 alumnos beneficiados, las 16 son universidades y concentran 17.641 millones, es decir, un 89% de los fondos entregados por concepto de aporte indirecto.¹⁰

Sistema de créditos

La ley 20.027, regula el sistema de créditos para la educación superior que establecen la entrada de instituciones financieras a través de préstamos de distinta índole, además del Estado y de instituciones como la CORFO. Se trata de un mecanismo dirigido a estudiantes de condición socioeconómica baja y con puntaje superior a 475 en la PSU y promedio de notas igual o superior a 5,3 que no hayan accedido al sistema de becas. Son básicamente cuatro las formas de créditos existentes hoy en día, dos de financiamiento fiscal -**fondo solidario y crédito CORFO**-, uno mixto -**crédito con garantía estatal**- y uno totalmente privado, el otorgado por los bancos.

El **Fondo Solidario**, creado en 1994 como evolución del antiguo crédito universitario, es la instancia más beneficiosa para los estudiantes que acceden al sistema de créditos. Es otorgado este crédito por el total o parte del arancel de referencia de cada

⁸ <http://www.mecesup.cl/>

⁹ http://www.mecesup.cl/convenios_desempeno/convenios_ini.html

¹⁰ Elaboración propia a partir de datos del MINEDUC en http://www.educacionsuperiorchile.cl/docs/Afi_doc/AFIWeb2008_%20final.xls

carrera y se pacta a 12 o 15 años (si se excede este tiempo, la deuda se condona), con un interés de 2% anual y comienza a pagarse 18 meses después de egresado el alumno de la carrera, correspondiendo al 5% de los ingresos mensuales. Va en beneficio sólo de jóvenes pertenecientes a instituciones del CRUCH y donde la recaudación de estos fondos recae en las universidades a las que estos estudiantes pertenecen. La tasa de recuperación es bastante baja por lo que el fondo debe ser constantemente “rellenado” por el fisco.

Si el anterior crédito está destinado a los estudiantes de recursos más bajos, el **CORFO** lo está para la clase media y las instituciones privadas. Consiste en un subsidio al interés impuesto por los créditos bancarios destinados a la educación superior y necesita de un aval capaz de sustentar el crédito, por lo que se torna un tanto complejo para cierta población que no cuenta con esa capacidad de ser aval ni con los contactos pertinentes que ofrezcan esa posibilidad.

Finalmente, el crédito con **garantía del Estado** que viene a suplir las falencias de los anteriores. Tiene un plazo de pago más largo (20 años), es otorgado y cobrado por entidades bancarias y no es necesario ningún tipo de aval pues el Estado suple esta carencia. El sistema de postulación es básicamente el mismo que el fondo solidario, siendo los bancos ganadores de la licitación propuesta por la comisión administradora de créditos universitarios quienes administran estos fondos. El 2007, se otorgaron cerca de 37 mil créditos. Parte de este total, se desglosa en 14 mil créditos a estudiantes de universidades privadas y 12 mil a institutos profesionales, cubriendo el sesgo generado por el fondo solidario que abarca sólo las universidades del CRUCH. Por otra parte, la distribución de los créditos, en los cuatro primeros quintiles de ingreso, se dio de modo que 14 mil de ellos fueron al primer quintil y 17 mil al segundo y tercero. Los restantes 6 mil al quintil IV.¹¹ En definitiva, se trata de una ampliación de los beneficios otorgados mediante la posibilidad de créditos más blandos que los de consumo, pero manteniendo la lógica mercantil del financiamiento de la educación superior.

Algunos comentarios sobre el recién presentado análisis al financiamiento de la educación superior.

El financiamiento mixto de la educación superior, es una mezcla con mucho más de privado que de público, entendiendo como público estrictamente lo que viene desde el Estado. Esta mixtura, ha devenido en una clara deficiencia cuando se analiza la realidad en áreas como acceso y equidad, ya que discrimina descaradamente a muchos estudiantes de menores recursos que no pueden acceder a ningún tipo de beneficio ni menos pagar los altos aranceles impuestos por las instituciones. También es un gran problema para quienes, aún sin apoyo fiscal, logran ingresar a la educación superior, ya que el esfuerzo realizado por las familias es extremadamente alto (Chile es por lejos, a nivel mundial, el país donde las familias deben invertir más en aranceles en

¹¹ http://www.ingresa.cl/recursos/200703281610540.Presentacion_Credito_en_Chile.pps

universidades públicas -27,9% del PNB per cápita- y el segundo tras Estados Unidos en Universidades privadas -32% del PNB per cápita¹²).

Los errores de este mecanismo, están en las bases del mismo, en lo que podríamos denominar como el sustento teórico del financiamiento público, con esto, nos referimos a la idea del capital humano y a la consecuente aplicación de mecanismos como el MECESUP. Más allá de cualquier prejuicio ideológico al respecto, es evidente que el circuito que establece la nueva teoría del crecimiento, en Chile no funciona. En términos generales, la lógica economicista que se ha implantado en la concepción del financiamiento público a la educación, a pesar del relativo éxito macro-estructural, ha sido más bien un fracaso en lo que se refiere a **igualdad y crecimiento equitativo**.

En el gasto privado aportado por las empresas, el fraude es en muchos casos evidente. Las donaciones culturales no son más que un eufemismo barato para ocultar el afán de evasión tributaria de las empresas. Peor aún, muchas veces ocurre que los empresarios son a la vez dueños de colegios o instituciones de educación superior, entregando recursos desde sus empresas a sus otras empresas (las educativas). Simplemente vergonzoso.

Por otra parte, en el gasto público, resulta lamentable ver cómo el gobierno comienza a reemplazar progresivamente lo que antes era aporte basal de libre disposición por un aporte condicionado a un acuerdo entre las casas de estudio y el Estado, volviendo totalmente técnicas y funcionales al orden impuesto las distintas carreras impartidas. Al condicionar el financiamiento, las universidades se ven obligadas a enseñar y producir el conocimiento que determinado gobierno de turno o grupo de poder quiere que se enseñe y se produzca. Es una manera muy burda de, a través del financiamiento, **coartar la autonomía de las instituciones** que pierden todo perfil crítico para ahora simplemente vender sus servicios al mejor comprador.

También se expuso, aunque simplemente a nivel de cifras, el financiamiento que destinan distintos países a educación superior. La enorme distancia que separa a los países desarrollados de naciones como las latinoamericanas es tan evidente, que ni siquiera es necesario relevarlo mayormente. Sin embargo, lo que resulta notable de por sí es ver que, en realidades similares a la chilena (no europeas ni norteamericanas), la inversión pública puede ser mucho mayor de lo que es acá, aun cuando muchas veces el gasto fiscal sigue siendo insuficiente. Lo que es importante rescatar es que una decisión económica como la de invertir en educación superior desde el sector público, es también inherentemente política, siendo regulada entonces por quienes gobiernan el país, tanto Concertación como Alianza. No se trata simplemente de que en Chile no existan los recursos necesarios, se trata de que en Chile no existe la intención, desde la casta política, por invertir más y mejor en educación.

¹² OCDE y Banco Mundial, *La Educación Superior en Chile*, p. 247.

Como si todo lo anterior no bastara, lo poco que se destina a educación superior está pésimamente repartido. Ejemplo claro de esto es el AFI. El 7,2% de los recursos para educación superior que se otorga mediante el financiamiento indirecto, es la muestra más triste de lo injusta que es la educación en Chile. La repartición de los 20 mil millones de pesos de AFI, da cuenta del gran problema de la centralización de los recursos en ciertas instituciones privilegiadas –las universidades- que además se ubican mayoritariamente en la región metropolitana, Valparaíso o Concepción (sólo 3 universidades no se ubican en estas últimas). Si bien la intención de democratizar la inversión pública según el esfuerzo de los alumnos supuestamente expresado en el rendimiento en la media y en la PSU es rescatable, es importante relevar también esta evidente concentración de oportunidades en las regiones más grandes del país en desmedro del resto de la población. Es necesario establecer la democratización de la calidad de la educación en las universidades, CFT e IP, y del prestigio de las distintas carreras, de modo tal que los recursos no se centralicen ni de forma demográfica ni institucional.

En conclusión, los deficientes mecanismos establecidos para el financiamiento de la educación superior, son claramente unos de los responsables más directos de la crisis general que atraviesa la educación terciaria. En este sentido, nos remitimos al título de este artículo, quien tiene una gran deuda es el Estado con sus estudiantes, los que por efecto del precario mecanismo de financiamiento actual, se van convirtiendo mucho más en clientes de las instituciones que en estudiantes al servicio del país. Las cifras estructurales lo demuestran y la realidad diaria en universidades, centros de formación técnica e institutos profesionales, lo reflejan con aún mayor claridad. El debate que comienza a darse este 2009 sobre cómo los estudiantes queremos que sea el financiamiento de la educación superior, no puede remitirse a ninguna “agenda corta” ni a un punto más de petitorios negociables, debe ser un aspecto de máxima prioridad para el movimiento que se pretende construir. Mejorar la distribución de los recursos disponibles, aumentar los mismos y modificar las políticas de repartición hacia formas más solidarias y justas, estas de ninguna manera son el remedio de por sí a la crisis educativa actual, pero sin duda que son parte fundamental de la solución.

CALIDAD Y EQUIDAD **¿problemas del mercado educativo?**

En cuanto al problema de la ecuación calidad/equidad, muy poco se ha avanzado desde el proceso de expansión masiva de las universidades e institutos de educación superior (técnicos y profesionales) privados en las décadas del 80-90. Uno de los argumentos utilizados para justificar la creación de tanto “centro educativo”, prácticamente sin requisitos además del capital necesario fue la promesa de que el aumento en la cobertura y la libre competencia provocarían un salto cuantitativo y cualitativo en calidad e igualdad de oportunidades de movilidad social, entendiendo que con equidad los expertos se refieren a *“la capacidad de lograr una igualdad en el acceso a la educación superior, la permanencia en ella, y lograr concluir los distintos niveles educativos, prescindiendo del origen social o geográfico de los estudiantes”* (CALIDAD Y EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR, Mónica Chacón, Biblioteca del Congreso Nacional – Departamento de Estudios, Extensión y Publicaciones, 2003).

Sin embargo, hoy sabemos que esta promesa no sólo no se cumplió, sino que detrás de las buenas intenciones que se plantearon en el papel se esconden los intereses de la clase propietaria de la inmensa mayoría de empresas y acreedora del mayor porcentaje de las riquezas de nuestro país, que además se encuentra estrechamente vinculada a quienes toman las decisiones legislativas y administrativas del Estado. Con el aumento en la cobertura de la educación superior privada estas cúpulas han puesto la guinda de la torta de un sistema de lucro y enriquecimiento a costa de los sectores más desprotegidos de nuestra sociedad.

Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior (MECESUP).

A partir de 1997, el gobierno de Chile fijó una nueva política para otorgar especial relevancia al desarrollo de la educación superior. Dentro de este marco surge el programa para el mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la educación superior (MECESUP), que apunta a completar y complementar el proceso de Reforma iniciado en la última década por los proyectos MECE para la enseñanza básica y media.

El MECESUP orienta sus **objetivos** a:

- Promover el mejoramiento de la calidad y eficiencia de la educación superior, respondiendo a las necesidades de los usuarios y a los intereses nacionales.

- Fomentar la equidad del sistema y el perfeccionamiento de los programas de ayudas estudiantiles
- Incentivar la vinculación de la educación superior con el desarrollo nacional.
- Fomentar la formación de recursos humanos de alto nivel y la investigación, mediante una mejor y más rigurosa definición de lo que constituyen los estudios de postgrado e investigación de punta.
- Promover el mejoramiento de la coordinación y coherencia del sistema de educación superior y perfeccionar y consolidar la base institucional diversificada existente, manteniendo y precisando la distinción entre estudios superiores con orientación académica, estudios profesionales y estudios técnicos de nivel superior.
- Orientar y considerar en el desarrollo de los objetivos anteriores su articulación con dos procesos: el de internacionalización que abre al sistema nacional de educación superior a una interacción estrecha con sus similares con el resto del mundo, y el de regionalización, que articula y ajusta las políticas en función de las necesidades propias de áreas geográficas y comunidades específicas dentro del país.

Para llevar a cabo las tareas de este programa, convenido con el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF) a cinco años con un presupuesto de US\$ 245 millones y en marcha desde el 1 de julio de 1999, el MECESUP se ha estructurado en cuatro componentes: Aseguramiento de la Calidad, Fomento, Fortalecimiento Institucional y Formación de Técnicos a nivel Superior.

Aseguramiento de la calidad

El Programa MECESUP está diseñando e implementando en forma experimental un proceso de acreditación destinado a todas las instituciones de educación superior del país que gocen de plena autonomía. Este proceso se desarrolla sobre la base de procesos de autoevaluación desarrollados por las mismas instituciones y el juicio objetivo de pares externos nacionales e internacionales, ajustado a criterios internacionalmente aceptados.

El proceso de acreditación es administrado por organismos públicos autónomos que recogen la experiencia del Ministerio de Educación, Consejo Superior de Educación, CONICYT y de otros países. Asimismo, el aseguramiento de la calidad contempla el desarrollo de capacidades de autorregulación en las instituciones de educación superior autónomas a través de: de asistencia técnica, becas, pasantías y el financiamiento de proyectos presentados por las propias instituciones.

Para desarrollar las actividades, se crearon dos comisiones asesoras para la evaluación de la calidad (Acreditación):

Comisión nacional para la acreditación del pregrado: Destinada a elaborar las bases del sistema y las estrategias necesarias para su implementación incluyendo la determinación de áreas disciplinarias de acreditación, la designación de comités técnicos para la definición de criterios de calidad y el desarrollo de programas experimentales de acreditación.

Comisión de Evaluación de la calidad (Acreditación) de programas de Postgrado: Busca consolidar las actividades de acreditación para el postgrado de doctorado y magíster en Chile, con el fin de fortalecer la actividad y de proyectarlo internacionalmente.

Fomento

El Programa MECESUP desarrollará y concentrará acciones de fomento específicas destinadas al mejoramiento de los servicios docentes, a través del Fondo Competitivo en los niveles de formación de pregrado, de postgrado y de técnicos de nivel superior, que va a permitir:

- En el pregrado, mejorar los servicios de docencia y actividades formativas y el perfeccionamiento de la gestión por parte de las instituciones elegibles. Además pretende abordar cambios e innovación de planes y programas de estudio, laboratorios, equipamiento e infraestructura destinados al mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, académicos visitantes, perfeccionamiento académico y tecnologías de información.
- En el postgrado, busca orientar el fortalecimiento de programas de doctorado de nivel internacional desarrollados en Chile, para el desarrollo y la competitividad del país y/o del interés del sector productivo.
- En la formación de técnicos del nivel superior, busca apoyar el mejoramiento de la calidad de la docencia, el aumento de la pertinencia de las carreras ofrecidas y el fortalecimiento de la infraestructura y equipamiento.

El programa considera una política explícita de fomento y apoyo al doctorado. Así considera el fortalecimiento esta área a través de becas, visitas y post-doctorados en centros de investigación extranjeros, participación en eventos, etc. Incorpora además, beneficios al personal académico, como pasantías, profesores visitantes, contrapartidas para actividades cooperativas internacionales. Finalmente, el Programa será una orientación para aquellas universidades que en forma estratégica resuelvan impulsar el mejoramiento significativo de programas ya existentes con investigación productiva que permita su aseguramiento de calidad y acreditación.

Fortalecimiento Institucional

En relación a la asignación de recursos públicos, el programa MECESUP pretende analizar y discutir la asignación del financiamiento en función de los objetivos de **políticas fijados por el Gobierno y el Ministerio de Educación** y las necesidades regionales y nacionales, de modo de elevar la eficiencia, efectividad y equidad para el mejoramiento generalizado de las instituciones y del sistema. Para ello, buscará introducir gradualmente criterios de responsabilidad pública (accountability) en los aportes basales y del sistema.

El programa establecerá además, un marco regulatorio adecuado para mejorar su eficiencia, calidad y equidad; el fortalecimiento de los organismos centrales en orden a cumplir con las funciones de consensuar los requerimientos del público, del Estado y las instituciones, formular políticas y velar por su consecución, así como también mejorar la gestión de las instituciones del sistema; diseñar e implementar un sistema de información estandarizado y coherente para la educación superior; diseñar e implementar un Observatorio del Empleo y propiciar un mejoramiento de la formación de técnicos superiores en el país.

Formación de Técnicos a nivel Superior

El Programa contempla la acreditación de carreras técnicas, el caso de información sobre la educación superior en su conjunto y la articulación del nivel técnico superior con el resto del sistema. Se ha planteado la implementación de proyectos concursables al nivel técnico superior y por cierto se ha considerado la disponibilidad y ocupabilidad de los técnicos en el ámbito del observatorio del empleo.

Distribución de los Fondos

El Programa MECESUP, por un total de US\$ 241.45 millones, se distribuirá entre los distintos componentes en la forma siguiente:

Componente	Monto M US\$	Distribución
Aseguramiento de la Calidad	5.30	2,2%
Perfeccionamiento del Financiamiento y Fondo Competitivo para el Mejoramiento de la Calidad y Desempeño de la Educación Superior	227.45	94,2%
Mejoramiento de la Coordinación y Coherencia del Sistema y Fortalecimiento de Capacidades	4.80	2,0%
Unidad de Coordinación del Programa	1.20	0,5%
Otros (incluye gastos de preparación del Programa, contingencia física y de precios y otros gastos)	2.80	1,1%
Total	241.45	100 %

El monto total se financiará con un préstamo solicitado al Banco Mundial que alcanza a la suma de US\$ 145.45 y con un aporte del Estado de Chile por US\$ 96 millones.

El proyecto MECESUP a primera vista parece una muy buena política pública de apoyo a la educación superior. Sin embargo, considerando la importancia de ésta en un país, es necesario hacer un análisis detallado para ver posibles falencias y problemas de fondo que pudiera tener. Al respecto, algunos aspectos interesantes se presentarán a continuación.

Hay que notar y poner en el análisis el escenario en que se encuadra la implementación del MECESUP. La educación superior en Chile corresponde al sistema más privatizado en el mundo, y diversos estudios se han preocupado de estudiar los efectos negativos que esto tiene en nuestro país, especialmente en cuanto a financiamiento y posibilidades de acceso. Considerando esto, llama la atención que el proyecto estrella enfocado a las universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica, ni siquiera mencione algo relativo a ello. La razón parece bastante evidente, y casi explícita si se estudia la institución que otorgará el préstamo para los recursos, pues el Banco Mundial en sus varios años de existencia se ha dedicado a **promover la privatización** de los sectores en los que presta dinero en los países donde ha operado.

No es de extrañar, entonces, que como proyecto busque otorgar recursos y financiamiento a la educación superior de modo que su **carácter mercantil** se mantenga intacto. El primer problema sería entonces que el MECESUP es un programa de distribución, adecuación y racionalización de recursos que mantiene tal cual los principios básicos del sistema.

Otro asunto que llama la atención es el supuesto interés que tiene en servir para que la educación superior se alinee con el proyecto de desarrollo país. ¿De qué clase de proyecto de desarrollo se habla? Muchos analistas no han trepido en indicar que en el Chile actual no existe dicho proyecto, a no ser que se entienda por esto mejorar la eficiencia y administrar el sistema económico heredado desde la dictadura, tratando de atenuar el impacto que conlleva en los sectores más vulnerables. Dadas las circunstancias, eso no parece más que una frase vacía.

El fomento al que hace referencia menciona la promoción de cambios e innovaciones a los programas de estudio. Cabe preguntarse qué tipo de cambios y que tipo de innovaciones son las que busca favorecer. El Banco Mundial ha apoyado decididamente el acuerdo de Bolonia en el marco de la integración internacional, y este acuerdo tiene entre sus principios el interés de acortar y reducir los planes de estudio de pregrado, a modo de implementar la llamada educación continua. Esto implica que con toda probabilidad se favorecerán este

tipo de innovaciones y cambios a los programas académicos, en desmedro de la calidad e integridad de los estudios de pregrado.

Un asunto de trascendental importancia es el de los fondos competitivos. Una de las tendencias privatizadoras en el mundo apunta precisamente a este punto: se busca **eliminar los financiamientos basales** a la educación pública, y **sustituirlos por fondos concursables** para los cuales las instituciones (indistintamente de si son públicas o privadas, es decir, del interés que tienen en sus prácticas investigativas y docentes) deben competir. Esta modalidad se fundamenta en la ideología de que sólo la competencia permite una asignación eficiente de recursos, y perjudica principalmente a las instituciones estatales y a las más precarias que están en desigualdad de condiciones para competir, por lo que beneficia a los privados.

Esta competencia significaría - significa - que las universidades operarían - operan - en función de las actividades que les den más recursos, o según las cuales se ganen el financiamiento ofrecido, desestimando la implementación de investigaciones o políticas que se opongan al modelo neoliberal actual. Se transaría un proyecto universitario realmente autónomo, por los proyectos de los gobiernos de turno.

El otro lado de la misma moneda consiste en que mientras se aumentan los fondos competitivos (94% aprox. Del total de recursos del MECESUP), se busca disminuir los financiamientos basales con los que funcionan las instituciones públicas, y por si fuera poco, aumentar las regulaciones a los pocos dineros basales que existen.

En cuanto a la acreditación, hay numerosos problemas, especialmente relacionados al reduccionismo con que se entiende la calidad, la cual tiene que ver con criterios de forma y no de fondo; importa que las instituciones tengan sillas, salas decentes y libros en la biblioteca, pero no hay un cuestionamiento de los fines a los que orientan el uso de estos implementos. De este modo, muchas universidades con abierta orientación de lucro han sido acreditadas, mientras que otras reconocidas por sus importantes contribuciones a temas país han sido rechazadas. Por si fuera poco, se han conocido varios casos de tráfico de influencias y conflictos de intereses en las comisiones acreditadoras.

Finalmente, se puede mencionar que la orientación general del proyecto en cuando a fortalecimiento institucional y Fomento, busca adecuar a las instituciones de educación superior a las necesidades empresariales, a los requerimientos del sector privado y no a las necesidades públicas del país, lo cual se hace bastante fácil en tanto las discusiones en torno al financiamiento que impulsa el MECESUP y que pretenderá consensuar con el gobierno apuntan a los intereses de la estructura de la economía chilena, la cual es marcadamente neoliberal.

AUTONOMIA O la (in)dependencia institucional

A diferencia de los temas tratados en los otros artículos, la autonomía se refiere a un estatus jurídico o político que es esencialmente cualitativo. Si bien podemos decir que una institución es más o menos autónoma, resulta imposible cuantificar su relación de autonomía, incluyendo una visión global y sin caer en la observación de meros detalles.

Además, debido a que existen muchísimas formas de entender lo que es la autonomía universitaria es que haremos un breve repaso histórico sobre lo que en América Latina y en particular en Chile se ha entendido por este concepto, entrecruzándolo con elementos de actualidad.

Autonomía en Latinoamérica

La universidad latinoamericana, desde sus orígenes, “no hacía más que responder a los intereses de las clases dominantes, dueñas, a su vez, de la Universidad.”¹

Los orígenes de la autonomía universitaria son posibles de rastrear incluso hasta la Edad Media (siglo XII). Sin embargo, en América Latina se identifica a ésta desde el movimiento de reforma universitaria iniciado en Córdoba, Argentina en 1918. Durante el periodo que va desde 1918 a 1930 se extiende este movimiento, y con él el principio de la autonomía universitaria a el resto de América Latina.

La definición de autonomía estaba, en ese entonces, referida principalmente respecto de su relación con el Estado. La Universidad debía regirse por sus propias normas, aunque perteneciera al Estado. Según Tünnermann, “el movimiento hizo evidente la necesidad de romper con los esquemas de una Universidad jerárquica, conservadora, enquistada y enclaustrada en pos de una partícipe y responsable de su contexto”². En resumen, apuntaba a que la producción cultural de la Universidad no dependiera del Gobierno de turno.

Autonomía universitaria en Chile

Particularmente en Chile, se reconoce la autonomía de las universidades el año 1931, lo que significa que se consiguió tardíamente en comparación al resto de los países de la región.

¹ Cordera, Rafael: “La Autonomía Universitaria en la Sociedad del Conocimiento”, en {<http://www.lajornadamorelos.com/suplementos/correo-del-sur/65196?task=view>}

² Cordera, *op cit.*

Según Galdames, un contemporáneo al movimiento, la autonomía universitaria "se deberá entender como **el derecho que protege a la Universidad de cualquier intromisión política, confesional o sectaria**"³.

En ese contexto, la lucha por autonomía universitaria suponía e implicaba:

- La elección por parte de la comunidad Universitaria de sus propias autoridades.
- Libertad de cátedra.
- Designación de profesores por criterios puramente académicos.
- Dirección y gobierno de la institución por sus propios órganos.
- Auto aprobación de planes y programas de estudio.
- Auto aprobación y elaboración del presupuesto universitario.
- Más adelante se incluye: inviolabilidad de los recintos universitarios.⁴ "En general fueron los movimientos estudiantiles los que la logran y se la considera (la norma) una institución auténticamente universitaria"⁽⁵⁾.

En contraste con estos principios, es que a los actuales cambios en educación se les han llamado "contrarreforma" o en otros casos como "reforma de la reforma". En la segunda década del siglo XX se consolida el principio de la autonomía universitaria a través de las reformas conquistadas en varios países. Sin embargo, más adelante, a partir de los años 50 las Universidades "grandes" comienzan a perder algo de su autonomía, teniendo el Estado un vínculo de control y supervisión de éstas.

Las reformas en educación superior en las 2 últimas décadas -en Chile, Argentina y México- se inscriben en un momento neoconservador en el marco de la revolución científico técnica.⁵

Las orientaciones de las reformas de los 90 en Chile, Argentina y México, giran, principalmente, en torno a:

- Una formación profesional que priorice las experiencias del *mercado ocupacional*.
- El estímulo a la *competitividad* entre las instituciones universitarias como propiciador de excelencia.
- La búsqueda de *eficiencia* administrativa para un mejor uso de recursos y disminución de costos.

Según esta orientación, es particularmente importante promover el acercamiento de la Universidad con el sector productivo para aplicar

³ Galdames en Aguilar Hernández, Marielos, "Globalización y Reforma Universitaria en América Latina. Los casos de Chile, Argentina y México (luchas contrahegemónicas en los albores del siglo XXI)". Revista de Ciencias Sociales de Costa Rica, San José, 2000.

⁴ Tünnermann, Carlos, "La autonomía universitaria frente al mundo globalizado", UDUAL, Santo Domingo, 2005, en {<http://www.udual.org/ConsejoEjecutivo/ConfDrTunnermann.doc>}

⁵ Hernández, *op cit*.

rápidamente los conocimientos a la creación de bienes y servicios⁶. Pero, ¿de qué sector productivo se está hablando?. En Chile, una de las economías más neoliberales del mundo, se trata evidentemente de la empresa privada. **La Universidad “ha debido dejar atrás sus métodos de planificación institucional para orientarse, fundamentalmente, por medio de los métodos del mercado”**.⁷

Cómo resulta lógico, los efectos de estas orientaciones han llevado a las Universidades a una mayor dependencia de la empresa privada, principalmente por medio de la búsqueda de recursos, pero además por la adecuación de sus currículos y enseñanzas a las exigencias de éstas.

La autonomía universitaria en el Chile de hoy

Habiendo presentado en síntesis los procesos de reforma y contrarreforma universitaria en América Latina, y particularmente en Chile, es posible realizar un contraste para mostrar lo que sucede en las Universidades de nuestro país en relación con la autonomía.

En primer lugar, tenemos que destacar la **incapacidad de las Universidades estatales de modificar sus estatutos normativos** sin pasar antes, por una aprobación del parlamento. Esto, en contraposición con lo que sucede, por ejemplo, en España, donde el tribunal constitucional de aquel país establece:

“Tal dimensión institucional (la autonomía y libertad académica) justifica que forme parte del contenido esencial de esa autonomía no sólo la potestad de autonormación, que es la raíz semántica del concepto, sino también de auto-organización. Por ello, cada Universidad puede y debe elaborar sus propios Estatutos y los planes de estudio e investigación, pues no en vano se trata de configurar la enseñanza sin intromisiones.”

Si nos remontamos a los principios del movimiento de reforma universitaria recién descrito, vemos que la autonomía universitaria siempre estuvo ligada a **otro concepto complementario: democracia interna**. Es decir que, no sólo se suponía una capacidad por parte de la institución de darse sus propias normas sin la incidencia de los gobiernos de turno o de otras instancias del Estado, sino que además suponía la capacidad por parte del conjunto de la comunidad universitaria de incidir en la toma de decisiones. A este respecto vemos cómo hoy, la única institución universitaria del país con participación triestamental (estudiantes, académicos y funcionarios) es la Universidad de Chile. Sin embargo, aún en esta Universidad existen serias restricciones a la participación para estos 3 estamentos. Por nombrar sólo algunas:

⁶ Hernández, *op cit.*

⁷ Hernández, *op cit.*

- En la elección de la máxima autoridad (el rector) participan únicamente académicos, y solo algunos de ellos.
- En el senado universitario, que se presenta como la instancia triestamental de participación de mayor peso, la proporción de estudiantes y funcionarios juntos alcanza a ser sólo un tercio de la de académicos.
- En la instancia anteriormente descrita, cualquier decisión puede ser finalmente vetada por el rector.

Como hemos visto, la autonomía se puede entender de muchas maneras dependiendo de quien la promueva o rechace. Lo que se entiende por autonomía se ha acercado, por ejemplo, a la idea de autofinanciamiento bajo el supuesto de que es autónoma respecto de quien la financia. Esas últimas posiciones no pueden estar más alejadas de los principios revisados, ya que al parecer, es esencial para que la universidad sea autónoma, contar con un financiamiento basal de libre disposición, que no la obliguen a estar buscando dinero por otros medios, ni responder a *ciertos* criterios externos a la universidad.

Es por esto mismo que en la actualidad la autonomía no sólo se puede o debe situar en relación con el Estado; sino que hay más factores que son necesarios tener presentes: el mercado, grupos de interés, otro tipo de poderes fácticos, etc.

Algunos críticos de la idea de autonomía promueven una autonomía moderada ya que, si bien reconocen la necesidad de ésta para “la generación de nuevas ideas, la autonomía puede degenerar en libertinaje”⁸. Además, es interesante hacer notar que la autonomía casi nunca es tomada como independencia. Si bien la Universidad pertenece y es parte del Estado, ésta es autónoma en lo que respecta a sus asuntos. Pero además, mientras el movimiento de reforma universitaria buscaba autonomía frente al Estado, promovía el “compromiso y la responsabilidad con el contexto” social, alejándose de la noción de una Universidad “enclaustrada” en sí misma. Esto último permitió, en gran parte, dotar a la institución universitaria de un cierto rol de criticidad política frente a distintos gobiernos en particular y frente al orden social en general.

Ahora bien, la autonomía en Chile se define como “aquellas instituciones que están facultadas para otorgar los títulos y grados que corresponda en forma independiente, desarrollando sus funciones, en conformidad con lo establecido en sus estatutos, y comprende la autonomía académica, económica y administrativa”⁹, pero a pesar de que esta definición “resguarda” la autonomía

⁸ Zidane Zeraoui

⁹ <http://www.educacionsuperiorchile.cl/noticias/uautonomas.html>, revisado 28 de abril 2009.

de las universidades, vemos que esto es contrareestado por otras políticas del Estado que se prospectivan en dirección contraria; por ejemplo el MECESUP.

El MECESUP con su lógica de fomentar la competitividad, de que las universidades - indistintamente privadas o estatales - terminen siendo financiadas mediante fondos concursables, convenios de desempeño, proyectos Fondecyt - tendiendo a la eliminación del aporte directo hacia las instituciones pertenecientes al Estado-, se estaría disminuyendo notablemente la autonomía de ellas, en tanto se deben ganar proyectos de acuerdo a los criterios del gobierno de turno, y en tanto el presupuesto se basaría en este mecanismo.

Finalmente vemos cómo **el proyecto de autonomía en la Universidad esta ligado al de democratización y participación interna, y al de financiamiento**. Del mismo modo se observa cómo el Estado chileno se ha ido desentendiendo de la necesidad de financiar las universidades a la vez que busca tener un mayor *control* de los recursos que utiliza; de manera que el gobierno puede ir fiscalizando que los dineros que la Universidad recibe son "bien utilizados", de acuerdo a sus propios criterios. Esta tendencia debe ser considerada nociva para la libre creación intelectual, artística y científica, ya que es sabido que **la autonomía es condición necesaria para los grandes avances** en estas materias.

Es así como intentamos poner este tema en el debate, ya que entendemos que ha sido un aspecto dejado de lado, o que no se le ha tomado la necesaria importancia. Vemos como nuestras universidades cada vez corren más peligro de verse inmersas completamente en un sistema mercantil, cruel, ajeno y infructuoso en la creación de conocimiento nuevo, crítico de nuestra realidad, capaz de proponer, vinculado con las problemáticas de la gente humilde y trabajadora.

¿Queremos una universidad al servicio del mercado? ¿o una universidad que trabaje junto al pueblo oprimido, excluido y olvidado?.

Nosotros decidimos y actuamos!

Cinco ejes de análisis de la educación superior en Chile **Una problematización desde los estudiantes**

“El 25, 8% de los matriculados en educación superior son de instituciones públicas, versus el 74, 2% que son de instituciones privadas” (Kremerman, 2007)

Presentación

Está de más decir que hoy en día nos enfrentamos a un sistema educativo desigual, privatizado y segmentado por nivel socioeconómico: la educación superior es copia feliz de la primaria y secundaria. A modo de ejemplo podemos mencionar que tres cuartas partes de los matriculados en educación superior están en instituciones privadas frente a un cuarto que está en instituciones públicas, y “públicas” con comillas bien marcadas.

La educación superior incluso hace notar con mayor fuerza las desigualdades que se arrastran desde la enseñanza media. Las clases sociales se distribuyen en los distintos establecimientos y sellan al mismo tiempo el futuro laboral en este sentido.

Lo que pretendemos presentar acá es una suerte de resumen de los que consideramos muy relevante para enriquecer el debate sobre el sistema educativo: el develar los supuestos institucionales, los conceptos que ambiguamente definidos tienen impacto en la realidad concreta de nosotros como estudiantes. Y esto lo hacemos en la medida que contrastamos los discursos oficiales y la realidad concreta, que muchas veces se pierde entre tanto dato.

Nuestro trabajo se enmarca en un curso electivo de nuestra facultad impulsado por estudiantes desde la toma de este año, y su objetivo más allá del análisis de la realidad nacional pretendía generar un conocimiento útil, de utilidad para el fortalecimiento del propio movimiento estudiantil. En ese sentido no somos neutrales, nacemos como grupo de estudio ante la necesidad de este conocimiento por parte nuestra y por otros compañeros, secundarios y universitarios.

Sin embargo y quizá, por lo mismo, nos concentramos en dar cuenta de que esa no neutralidad está presente también en la oficialidad. Las realidades que vivimos son una construcción y las políticas que ahora inciden en nuestra vida diaria tienen nombre y apellido. ¿Cuáles son las nociones de calidad y equidad que se manejan a nivel de la institucionalidad? ¿Cómo se distribuyen socialmente los aumentos en la cobertura? ¿Cuál es la lógica de acceso que se promueve desde el Estado? Y una pregunta central en todo esto es también ¿Qué hacemos nosotros frente a todo este panorama?.

Frente a nuestros ojos y manos tenemos una realidad problemática que no puede ser naturalizada, no puede ser asimilada así como si viniera dada sin más ni más. Por el contrario, es una realidad modificable, que se construye. En este sentido es que desafiamos a quien quiera atender, a hacerse cargo de la responsabilidad que cada uno tiene como constructor de la realidad, específicamente hoy en lo que refiere a educación superior. Se trata de una invitación a asumir el problema y la crisis en toda su grandeza, sin pequeñeces ni superficialidades.

Los 5 pilares

Pero no nos adelantemos todavía y dediquémonos a observar este panorama. Nuestro grupo de estudio, comienza a partir del análisis de un fenómeno conocido como *apartheid educativo* (Cuadro 1) , pero era necesario abordar el problema de la educación superior a través de alguna división analítica que nos permitiera comprender el entramado de factores que se cruzan a la hora de hablar de educación superior (mapa 1), en este sentido dividimos el problema en 5 ejes, o 5 pilares.

Estos elementos pueden entenderse como una suerte de flujo que va desde la instalación de medidas estructurales en el sistema educativo hasta la naturalización de estos hechos dada por la aceptación social. En este sentido, financiamiento, cobertura y autonomía universitaria son temas regulados y delimitados por ley, que repercuten y se alimentan de los criterios de calidad, equidad y del acceso como indicador de “desarrollo positivo” del sistema. Los consecuentes deben ser entendidos como las concepciones resultantes, los estándares tácitos de nuestros reglamentos y programas, el espacio, tal como se menciona en el cuadro, donde se construyen los discursos y se permite la gobernabilidad, que no puede entenderse sin un empobrecimiento del diálogo y la crítica de los actores involucrados.

Vamos a tratar cada tema por separado, llenando cada concepto de este mapa conceptual con los cuestionamientos que se hicieron necesarios a la hora de enfrentarnos a la comprensión de este sistema. En este sentido, nos escaparemos de los márgenes estrechos de la “educación superior” las veces que sea necesario.

1.- Financiamiento de la educación superior

Para las reformas de 1980, la educación se vería fuertemente afectada, incluyendo la educación superior. Es el momento en que la universidad comienza a ser pagada y es cuando el gasto público en educación se reduce en un 23% para dar paso al modelo mixto que conocemos hoy en día que junta elementos públicos y privados. Del 3,1% del PIB que se considera como gasto público en educación, un 11% va estrictamente dirigido a educación superior.

Es decir, un 0,3% del PIB es considerado como gasto público en educación, cifra que es complementada por el 1,8% del PIB que corresponde a gasto privado.

Si bien es cierto las reformas de los noventa involucraron una inversión fiscal que paso de un 2,4% del PIB en 1990 a 3.8% del PIB en 2003, y que si se suma a esto el gasto privado, puede apreciarse que en un periodo de poco mas de 10 años el gasto en educación del país prácticamente se duplico en términos relativos pasando de 3.8% en 1990 a 7.1% en el 2003, el aumento no ha sido el suficiente para garantizar la educación para todos.

Como ya se mencionó, si hay algo que caracterice al modelo chileno de educación superior en cuanto a financiamiento, es su carácter mixto. Veamos entonces cómo se comportan las dos aristas de esta economía mixta, gasto público y gasto privado.

Básicamente por gasto privado se ha concebido al importante esfuerzo que deben realizar las familiar para poder pagar los aranceles de las diversas carreras en cualquier casa de estudio. Según algunos estudios de caracterización, se ha demostrado que existe una diferencia según grupo socioeconómico que muestra que tiende a ser mayor en grupos medios que en el resto de los grupos sociales. Una forma secundaria de gasto privado, es la que se conceptualiza como ayuda de empresarios a universidades. Son apenas cuatro las instituciones que recibieron cifras significativas lo que da cuenta del nivel de académicos que sacan una y otra universidad.

El gasto público, incluye todos los recursos que vengan desde el Estado que justifica su participación directa en el financiamiento a través de la Nueva Teoría económica Conocimiento. Comparativamente, Chile ocupa los lugares más bajos de la región en los ingresos públicos que recibe cada país.

Finalmente, resta considerar la forma del aporte estatal, si a la oferta o a la demanda. Se entiende por mecanismos de aporte a la oferta aquellos que son entregados a las instituciones que imparten educación y a la demanda, que en este caso serían los mismos estudiantes. Los mecanismos particulares que adopta el financiamiento a la oferta son el Aporte Fiscal Directo, el Aporte Fiscal Indirecto y el programa MECESUP. A su vez, el principal mecanismo de financiamiento a la demanda es a través del sistema de becas y créditos.

El Mecesup es el programa de financiamiento de la educación terciaria basada en resultados, MECESUP, es la estrategia que se ha impulsado desde el Estado durante los dos últimos gobiernos para “apoyar la transición de su economía a una basada en el conocimiento” con el objetivo de “aumentar la competitividad global, sostener el desarrollo económico y social, y asegurar que ningún talento se pierda por diferencias en las oportunidades de aprendizaje”¹. Para esto, el programa se focaliza en aspectos como el mejoramiento del

¹ <http://www.mecesup.cl/>

personal académico a través de doctorados y la renovación curricular de las mallas de diversas carreras. Otro aspecto vital en este proyecto, es la introducción de convenios de desempeño que se plantea como “nuevo instrumento de financiamiento en las universidades del CRUCH.”² Los objetivos de este componente son alinear las demandas nacionales y regionales con las misiones institucionales a través de la rendición de cuentas de las instituciones beneficiadas. Cuatro son las universidades ya afiliadas a este mecanismo de financiamiento: Universidad de Talca, de la Frontera, del Bio-bio y, este año, la Universidad de Chile.

2.- Cobertura

El concepto de cobertura se asocia a la visión optimista de nuestro sistema, se le ve como la herramienta para igualar las oportunidades y tiene sus raíces en la teoría económica del capital humano: la educación como forma de inversión en donde las decisiones se toman bajo la lógica de costo-beneficio. El individuo racional tomará una decisión óptima entre el punto de equilibrio entre beneficio marginal (ganancias) y el costo marginal (tiempo y dinero invertido en educación). Por lo tanto, las desigualdades en las ganancias no son producto de oportunidades desiguales sino de decisiones racionales (o en este caso irracionales) de los sujetos (G. Becker, 1983).

A grandes rasgos, tras la reforma educacional de 1990, la cobertura ha aumentado en educación básica, media y superior de manera considerable. (Tabla 5) Sin embargo al mismo tiempo la relación entre el origen social y los logros educacionales y ocupacionales de las personas sigue siendo fuerte, de modo que las personas que provienen de una situación social menos aventajada tienen una mayor probabilidad de abandonar la escuela en forma prematura. En este sentido, pareciera que la educación pre escolar y sobre todo universitaria están reservadas para quienes puedan pagar por ellas. (Tabla 6 casen 2000 y gráfico que sigue).

Solo para dejar las diferencias más claras, les cuento que entre 1990 y el 2003 según la CASEN se pasó de un 16% de cobertura en educación superior a un 37,5%. Pero como ya se ve, la ampliación es asimétrica: la cobertura se triplicó en los jóvenes de hogares pobres (4,4% a 14,5%), pero en las familias de mayor ingreso se pasó de un 40,2% a un 73,7%. En conclusión, la brecha se amplió en estos años de 35,8% a 59,2%.

La conclusión básica que podemos sacar de todo esto es que el sistema educativo chileno sobre todo en lo que respecta a educación superior, ha consagrado la segmentación social de los establecimientos educativos.

² http://www.mecesup.cl/convenios_desempeno/convenios_ini.html

3.- Autonomía de las instituciones

Probablemente de las cinco ideas fuerza centrales de este análisis, el concepto de autonomía sea lejos el más ambiguo de todos, por lo que acotaremos su significado en este contexto. En América Latina, el principio de autonomía se remonta a las protestas estudiantiles en Córdoba en 1918, momento en que se apelaba a una ruptura con los lazos tradicionales y conservadores que mantenía la vieja Universidad con el Estado. A Chile llega el principio de autonomía recién en 1931 como un precepto bastante similar a su par argentino, elaborado varios años antes.

Según Galdames, autonomía es “el derecho que protege a la Universidad de cualquier intromisión política, confesional o sectaria”. En ese sentido, las implicancias de ser “Universidad autónoma” eran no pocas, entre las cuales podemos mencionar las que siguen:

- 1.- La elección por parte de la comunidad Universitaria de sus propias autoridades.
- 2.- Libertad de cátedra.
- 3.- Designación de profesores por criterios puramente académicos.
- 4.- Dirección y gobierno de la institución por sus propios órganos.
- 5.- Auto aprobación de planes y programas de estudio.
- 6.- Auto aprobación y elaboración del presupuesto universitario.
- 7.- Más adelante se incluye: inviolabilidad de los recintos universitarios.

Si durante la década de los 20 se consolidan estos principios, ganando en general las universidades un mayor grado de autonomía, la de los 50 marca un fuerte retroceso por la readquisición de las Ues por parte del Estado. Lo que sucede ya cerca de los 90 en países como Argentina, México o Chile, es lo que se ha denominado la “Contrarreforma”, por cuanto significa el retroceso en el empoderamiento de la Universidad de lo que se había avanzado a lo largo del siglo.

Así, las reformas de los 90 giran en torno a: una formación profesional que priorice las experiencias del mercado ocupacional, el estímulo a la competitividad entre las instituciones universitarias como propiciador de excelencia, la búsqueda de eficiencia administrativa para un mejor uso de recursos y disminución de costos. Particularmente importante es promover el acercamiento de la Universidad con el sector productivo para aplicar rápidamente los conocimientos a la creación de bienes y servicios.

Ahora bien, no sería correcto pensar que sólo el Estado puede constituirse como amenaza para la autonomía universitaria. Tal como señalábamos, la Universidad corre constantemente los riesgos de guiarse por el mercado, por la competencia, entre otros criterios economicistas asociados a términos de eficiencia, cuando es necesario que la Universidad y la educación

que esta ofrezca sea capaz de ir mucho más allá y ponerse al servicio de la comunidad y no simplemente transarse en un mercado.

Si nos remontamos a los principios del movimiento de reforma universitaria, vemos que la autonomía universitaria siempre estuvo ligada a otro concepto complementario: democracia interna. Es decir que, no sólo se suponía una capacidad por parte de la institución de darse sus propias normas sin la incidencia de los gobiernos de turno o de otras instancias del estado, sino que además suponía la capacidad por parte del conjunto de la comunidad universitaria de incidir en la toma de decisiones. De todas formas, la autonomía nunca significó un desligamiento total del Estado, por cuanto las Universidades se reconocían pertenecientes y partes del mismo, sólo que se volvían con más capacidades de autodeterminación, cuestión vital si el afán es construir una masa crítica desde la academia. Por último, la relación que algunos han querido encontrar entre Autonomía y Autofinanciamiento, es simplemente falaz. Ese es el mejor ejemplo de quienes ven en la Universidad una especie de consultora que debe prestar servicios al Estado o al mercado por el financiamiento otorgado. Por el contrario, mientras el movimiento de reforma universitaria buscaba autonomía frente al estado, promovía el "compromiso y la responsabilidad con el contexto" social, alejándose de la noción de una universidad "enclaustrada" en si misma.

Por el contrario de este análisis, está la actual situación chilena en lo que respecta a autonomía. El estudio en este caso es muy sencillo y clarificador: la ley deja en claro las contradicciones y lo muy parcelada que es efectivamente la autonomía en las universidades del país. Comparemos, por ejemplo, los artículos 75 y 45.e de la LOCE sobre el reconocimiento oficial de entidades de educación superior. Mientras el 75 define la autonomía como el "derecho de cada establecimiento de educación superior a regirse por sí mismo, de conformidad con lo establecido en sus estatutos en todo lo concerniente al cumplimiento de sus finalidades", el 45.e nos coarta y sesga injustamente: "La forma de gobierno de la nueva entidad deberá excluir la participación con derecho a voto de los alumnos y de los funcionarios administrativos, tanto en los órganos encargados de la gestión y dirección de ella, como en la elección de las autoridades unipersonales o colegiadas". El choque y la contradicción entre un artículo y otro es simplemente evidente.

4.- Acceso, calidad y equidad

A diferencia de cuando hablamos sobre cobertura, acá el acceso tiene más bien un carácter de imperativo. El sistema requiere la incorporación de las personas al sistema productivo y para ello se elaboran los conceptos que orientan las voluntades políticas. Para entender la evolución de este concepto vamos a ver rápidamente dos versiones: la "oficial" de la mano de Pilar Armanet, jefa de la DIVESUP (división de educación superior) durante el gobierno de Lagos y la del MECESUP.

Si pudiéramos resumir la postura del gobierno de Lagos y de la Concertación en general respecto del acceso a la educación superior, debiéramos decir que esta es una herramienta de movilidad social. Sin embargo, no se incluye al parecer en el discurso a los Centros de formación técnica, porque allí es donde se concentran estudiantes de bajos recursos y menos posibilidades de movilidad social: el 68,8% de los estudiantes de los tres quintiles más pobres van a los CFT y el 41% va a los institutos profesionales.(Kremerman, 2007) .

Por otra parte, Armanet considera que los conceptos como “educación gratuita” o “arancel diferenciado”, son sólo fantasmas, dado que el principal desafío actual, es la elaboración de un sistema eficiente de créditos y becas que apunte a aumentar el aporte por alumno y el número de beneficiarios, según ella: *“la educación nunca fue ni será gratuita, el único punto de discusión es quien la paga”*, pero ¿no es todo egresado, ya sea de la educación secundaria, técnica o universitaria, un trabajador de la sociedad cuya labor permite el desarrollo del conjunto? ¿no es acaso todo beneficio educacional un beneficio social? ¿no debiera ser entonces la sociedad, “representada” por el Estado, la que “pague” este beneficio?. Considerar la educación pública como un fantasma es eludir el conflicto, no resolverlo.

Ahora, la postura del Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior (MECESUP) apela al hecho de que, en una sociedad del conocimiento como la nuestra, la economía debe orientarse hacia la producción de ese conocimiento. ¿Y dónde se produce conocimiento? En las instituciones de educación superior, por lo que el Estado va a destinar dinero según los productos que éstas arrojen: financiará si esos lugares son *productivos*. ¿Pero qué es ser *productivo*? ¿Lo que el mercado necesite para que la “economía crezca” o lo que el Estado necesite para fortalecer el desarrollo social del país? Ante este escenario, no sirven las investigaciones que digan que lo peor que podemos hacer es sacar cobre y no generar industrias; no sirven investigaciones que den cuenta de cómo se perjudica al país cuando se lucra con la educación.

La versión oficial tiene una cara bonita: gracias a la educación las clases más bajas superarán su condición vulnerable. Pero nosotros sabemos que la cantidad de alumnos que pertenecen a los primeros quintiles y entran a la universidad es mínima. De cada 100 estudiantes universitarios, solo 6 pertenecen al primer quintil, mientras que 42 pertenecen a quinto.

Para no extendernos en exceso, sobre calidad y equidad solo queremos rescatar acá la naturaleza contradictoria de ambos conceptos. Cuando hablamos de equidad pensamos de inmediato “para todos”, y al pensar en calidad pensamos en “lo mejor”. Precisamente esto es lo complejo del asunto: El ya mencionado MECESUP que trata explícitamente el tema de la Calidad y la Equidad, no define los conceptos claramente, pero sí hace una y otra vez referencia a “lo mejor” a lo que responde a estándares internacionales. La lógica detrás de

nuestra concepción de calidad implica necesariamente la competencia, que permita que unos pocos sobresalgan del resto de las instituciones. Así, a quienes mejor se desempeñen más herramientas se les entregaran, ocurriendo de nuevo lo que ya no tiene nada de nuevo: aumento de la brecha, aumento de la desigualdad.

Conclusiones

Para terminar, queremos recalcar algunas cosas a nombre de los compañeros con los que hemos trabajado este semestre: como estudiantes, como parte del movimiento estudiantil, como sector privilegiado y como futuros profesionales es un imperativo socializar y polemizar el conocimiento de estos temas, develar todo lo ideológico que hay detrás de esta estructuración "técnica" del sistema educativo, tenemos el deber de la crítica constante que sea capaz de desbordar los límites de nuestros espacios.

Las personas en Chile están volviendo a despertar de la "alegría" de los noventa, y en este sentido se necesitan movimientos ciudadanos reales, que puedan plantarse frente a la autoridad y debatir con conocimientos claros, que no se pierdan con los tecnicismos y la política de "entendidos". Para generar movimientos sociales hace falta mucho más que poner nuestro rut y firma en una página web y pretender que eso romperá con una estructura que no se ha comenzado a cuestionar masivamente todavía.

Participaron:

Waldo Abarca	[Psicología]
Camila Arevalo	[Psicología]
Fernando Baeza	[Sociología]
Camila Barraza	[Antropología]
Lorena Castañeda	[Psicología]
Daniel Castillo	[Antropología]
Tomás Corvera	[Sociología]
Carolyn Chuong	[intercambio]
Francisca Gómez	[Psicología]
Pamela Guerra	[Psicología]
Cristian Suazo	[Psicología]
Roxana Valdebenito	[Sociología]
Juan Williams	[Psicología]
Nathalie Zamorano	[Sociología]