

**APORTES PARA LA MODERNIZACIÓN
DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
CHILENA DEL GRUPO DE
ESPECIALISTAS CONVOCADO POR
CINDA**

Luis Eduardo Gonzalez coordinador

Santiago,

Agosto de 1994.

INDICE

CINDA, acogiendo una invitación que hiciera el Sr. Ministro de Educación para proponer cambios al sistema de educación superior, constituyó un grupo de trabajo con especialistas invitados a título personal.

El grupo de trabajo estuvo constituido por los siguientes académicos: Mario Albornoz, Hernán Ayarza, José Joaquín Brunner, Eugenio Cáceres, Juan Eduardo Coeymans, Oscar Espinoza, Luis Eduardo González, Manuel Krauskopf, Cristián Larroulet, Iván Lavados, María José Lemaitre, Alfonso Muga, Soledad Ramírez, Juan Ruz, Moisés Silva y Agustín Squella. Además, contribuyó con aportes para la discusión del grupo Alberto Cristoffanini.

Por acuerdo de los participantes el trabajo del grupo se centró en tres temas considerados fundamentales en la perspectiva de los nuevos desafíos y requerimientos de la educación superior chilena. Esto es, Estructura y Funcionamiento del Sistema, Regulación, y, Financiamiento.

Para estos fines se utilizaron como punto de referencia los significativos avances que ya existen en la materia y que están incluidos en diversos documentos y normativas, como son: la actual Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE); los trabajos y propuestas de la Comisión de Estudio creada en 1990; el Proyecto de Reforma a la LOCE formulada por el Ejecutivo en 1992, entre varios otros.

El grupo se reunió en tres sesiones los días 27 de junio y 18 y 22 de julio para las cuales se recibieron aportes escritos. En las sesiones de trabajo se buscó llegar al mayor grado de consenso entre los participantes.

El presente documento recoge los resultados de las sesiones de trabajo y de los aportes escritos entregados por los participantes.

RESUMEN EJECUTIVO

Propuestas que concitaron un mayor consenso:

I. Estructura y Funcionamiento del Sistema

1. Naturaleza y Tipos de Instituciones que Integran el Sistema.

- a) Mantener la estructura actual del sistema de educación superior chileno.
- b) Consolidar la identidad de cada nivel, tanto de las actuales instituciones como de aquellas que se creen a futuro.

2. Gestión de Instituciones Estatales

- a) Otorgar a las instituciones del Estado mayor flexibilidad para su gestión.

3. Coordinación del Sistema y Reconocimiento de Estudios

- a) Favorecer la educación continua de los egresados de cada nivel.
- b) Favorecer el reconocimiento de estudios por la vía de revalidación, homologación y convalidación.

II. Regulación del Sistema de Educación Superior

1. Antecedentes y Diagnóstico

- a) Modificar el actual sistema y proponer que la regulación del sistema de educación superior se realice a través de la función evaluación institucional y de programas; y la función de información al público.

2. La Función de Evaluación

- a) Tender a que la evaluación sea lo más homogénea posible para todas las instituciones de educación superior, incluyendo estatales y privadas.

b) Realizar la evaluación a través de tres procedimientos secuenciales:

-autorización tendiente a otorgar el permiso para entrar en funciones

-supervisión tendiente a otorgar la plena autonomía. Tiene carácter obligatorio para todas las instituciones.

-acreditación para instituciones autónomas, de carácter voluntario.

c) Mantener el proceso de examinación actualmente en extinción, procurando que se incluya elementos de evaluación institucional, requisitos mínimos para la entidad examinadora y presentación del informe de examinación al CSE.

3. La Función de Información al Público

a) Recoger información básica mínima por institución, sea ésta obligatoria o voluntaria.

b) Sistematizar la información mediante un organismo único.

c) Difundir la información a través de medios seleccionados mediante licitación pública.

III. Financiamiento del Estado

1. Orientaciones Generales

1.1 En relación al monto total de los aportes

a) Incrementar la inversión en educación en general para que el país siga creciendo a tasas elevadas modernizando su producción incrementando valor agregado a su producción.

b) Mantener la proporción del gasto público en educación superior en relación a los otros niveles.

1.2 En relación a la distribución de los nuevos recursos asignados.

a) Incrementar proporcionalmente los fondos concursables.

b) Destinar recursos preferentemente a rubros de difícil autofinanciamiento.

- c) Asignar fondos desagregados de acuerdo a las diferentes funciones académicas. (docencia, investigación y extensión).
- d) Abrir la postulación a los fondos concursables de manera que puedan presentarse todas las instituciones que satisfagan las condiciones mínimas establecidas en cada llamado.
- e) Velar por la equidad entre los concursantes, atendiendo a la actual heterogeneidad existente entre las diferentes instituciones.
- f) Mejorar la distribución de fondos de tal manera que realmente vayan a los sectores de menores recursos y se promueva efectivamente una mayor equidad.
- g) Ampliar la actual base de distribución de créditos y becas de modo que puedan ser seleccionados los alumnos de todos los niveles de la educación superior que reúnan los requisitos y condiciones exigidos.

I. ESTRUCTURA Y FUNCIONAMIENTO DEL SISTEMA

En relación a la estructura y funcionamiento del sistema la discusión se focalizó en tres aspectos: Naturaleza y tipos de instituciones que integran el sistema, gestión de las instituciones estatales, y coordinación del sistema y reconocimiento de los estudios.

1. Naturaleza y Tipos de Instituciones que Integran el Sistema

El aumento de la población estudiantil en la educación superior, que por el momento no constituye un problema relevante, ⁽¹⁾ ha generado un incremento en la diversidad y tipo de instituciones, así como de su nivel y de los grados y títulos otorgados ⁽²⁾.

Como se sabe, en el sistema de educación superior se reconocen de acuerdo al origen de su patrimonio y su naturaleza dos tipos de instituciones: estatales y privadas. Dentro de las estatales se distingue dos subgrupos uno conformado por las dos universidades matrices y otro por las universidades derivadas creadas con posterioridad a 1981. Dentro de las universidades privadas también se distinguen las privadas creadas antes de 1981 (tradicionales) más las derivadas de la Pontificia Universidad Católica, todas las cuales reciben aportes directos del Estado y, las Ues privadas creadas con posterioridad a dicho año, las cuales se financian casi exclusivamente con recursos que recaudan de los demandantes de sus servicios. Además, de acuerdo al tipo de carrera que imparten, se distinguen las universidades (Ues), los institutos profesionales (IPs) y los Centros de Formación Técnica (CFTs). En la actualidad no hay IPs ni CFTs estatales.

Existe plena coincidencia que esta estructura actual del sistema de educación superior chilena, debe mantenerse ⁽³⁾.

¹A pesar del importante incremento que ha tenido la matrícula en la Educación Superior en los últimos años, la proporción de estudiantes por cada 100.000 habitantes en Chile (2.144) es aún algo inferior a la que presentan otros países de la región, con un nivel de desarrollo similar, tal como acontece con Argentina (3,293); Venezuela (2,847); Costa Rica (2,548) y Uruguay (2,367). Igualmente, es inferior si se compara con países de mayor nivel de desarrollo como USA (5,678), Francia (3,242), España (3,007), Italia (2,656), Japón (2,328) y Reino Unido (2,192). Sin embargo, la proporción no está demasiado alejada de los países industrializados con excepción de USA. UNESCO, Anuario Estadístico 1993. París, UNESCO, 1993. Cuadro 3.10 pág. 3.232. Estos datos, permitirían prever que, si se mantiene un ritmo de crecimiento acelerado al mediano plazo, dadas las condiciones de desarrollo de país, en opinión de algunos podría llegarse a un cierto grado de saturación.

²Brunner José Joaquín, Educación Superior: Chile en el Contexto Internacional Comparado. Santiago FLACSO, 1994. Mimeo. pág 9.

³ La actual legislación incluye en la educación superior a los institutos de las FFAA y en la propuesta de reforma a LOCE de 1992 se propone incluir a los Centros Académicos Independientes (CAI) que pueden dictar programas de Post Grado. El grupo acordó no entrar en debate respecto a estos dos tipos de instituciones.

Reforzando esta idea, surgió el planteamiento que el país no puede darse el lujo de preparar sólo profesionales de alta calidad, sino disponer de una amplia gama de profesionales que responda a diferentes necesidades. Dada ésta situación, son los usuarios quienes deben decidir por la formación que desean obtener de acuerdo a sus expectativas y planes futuros ⁽⁴⁾.

Sin embargo, se debe promover que cada nivel tenga su propia definición, identidad y misión. Las Universidades debieran considerarse como el hogar de las disciplinas y no sólo como lugar de entrenamiento ⁽⁵⁾. Los IPs debieran desarrollarse como entidades docentes especializadas con rápida capacidad de respuesta a las demandas del mercado laboral. Los CFTs debieran estar destinados a dar cursos cortos de no más de dos años de duración ⁽⁶⁾.

Inicialmente, los IPs tenían un mayor espacio propio en el sistema, pero dada la amplia apertura y facilidades -suscitadas en el último tiempo- para la creación de universidades, ya no lo tienen tanto. Esto ha llevado a que los organizadores de los IPs se constituyan en corporaciones generando nuevas universidades ⁽⁷⁾. Le corresponde pues a las autoridades educacionales y a otras instancias, el velar por mantener las identidades de cada nivel y para que las instituciones que surjan por esta vía justifiquen adecuadamente su proyecto institucional y reúnan las condiciones requeridas para hacerlo.

2. Gestión de Instituciones Estatales

Las Ues estatales son por su origen diferentes a las Ues privadas ⁽⁸⁾. Si bien ciertas universidades privadas tienen algunas de las características que se enumerarán a continuación, las Ues estatales, en general, son creadas por ley, eligen a sus autoridades sobre la base de normas legales, seleccionan a sus académicos por concursos públicos, su patrimonio es del Estado y deben ser pluralistas. Además, están sometidas a la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, al Estatuto Administrativo, a las Leyes Base del Estado y tienen control del Estado y de parte de la Contraloría General de la República. Estas instituciones debieran desenvolverse teniendo una vocación de servicio público por encima de cualquier otra vocación.

⁴ Larroulet Cristián, Proposiciones de Reformas a la Educación Superior. Santiago, Instituto Libertad y Desarrollo. Mimeo s.f. pág 11.

⁵ Chile Presidencia de la República, Informe de la Comisión de Estudio de la Educación Superior. Una Política para el Desarrollo de la Educación Superior en la Década de los 90, Santiago, Marzo de 1991. pág 8.

⁶ Ibid. pág 9.

⁷ Desde fines de los ochenta 16 nuevas Ues se han formado por esta vía.

⁸ Squella, Agustín, Aportes al Documento del Grupo de Trabajo CINDA. Valparaíso, Julio 1994.

Las universidades del Estado se perciben discriminadas respecto a las Ues privadas existentes a 1981 y sus derivadas, porque reciben el mismo tipo de financiamiento estatal, pero, no disponen de la misma autonomía para la gestión que éstas últimas. También algunas de las entidades privadas se sienten discriminadas, señalando que, a pesar de sus esfuerzos por lograr una mayor eficiencia interna el Estado ha sido más magnánimo en ciertas ocasiones para otorgar recursos adicionales a algunas de sus universidades.

Esta situación, de carácter histórico y muy propia del desarrollo del sector en el caso de Chile, es compleja y difícil de abordar en el corto plazo. Por este motivo, se aconseja mantener los criterios de financiamiento existentes en la actualidad, otorgando mayor flexibilidad para la gestión a las entidades estatales con el fin de tornar más expeditos, entre otros aspectos, la contratación de personal y la prestación de servicios.

Algunos especialistas incluso sugieren transformar las universidades estatales en corporaciones públicas ⁽⁹⁾ regionales autónomas con participación de la comunidad local y el sector productivo, cuyo personal tuviera un régimen laboral ordinario en vez del de funcionarios públicos y que contaran con la libertad para definir su régimen de gobierno interno. Dichas instituciones estarían sujetas a algún tipo de auditoría externa para efectos de los recursos provistos por el Estado y tendrían obligación de informar al público ⁽¹⁰⁾.

3. Coordinación del Sistema y Reconocimiento de Estudios

A pesar de las diferentes formas de asociación interinstitucionales (tales como el Consejo de Rectores, el Consorcio de Universidades Estatales, la Corporación de Rectores de Universidades Privadas, CONIFOS y otras) no se ha logrado una adecuada coordinación del sistema en particular entre los diferentes niveles. Esto es especialmente relevante para generar programas colaborativos y facilitar el flujo de estudiantes de un nivel a otro, dentro de una concepción educativa moderna inspirada en los principios de la educación permanente.

Se requiere por tanto que, las autoridades educacionales, las propias instituciones y también el sector productivo, asuman una actitud colaborativa, que favorezca la educación

⁹La conceptualización de lo público ha sido planteada por algunos autores como la integración de lo estatal y lo privado en función de la prestación de un servicio a la ciudadanía. Eugenio Cáceres en "El Sistema de Educación Superior Chileno: la Respuesta de los 80". En P. Pérsico, Educación Superior Chilena, Gestión y Administración Institucional. Santiago, FLACSO/CPU/CEP,1991.

¹⁰Brunner José Joaquín, Educación Superior: Chile en el Contexto Internacional Comparado. Op cit pág 43 y 44. Editado, no citado textualmente.

continua de los egresados de cada nivel y la reactualización permanente de los científicos, profesionales y técnicos del país. Por ejemplo, estableciendo mecanismos que faciliten la equivalencia en los planes de estudio o bien, flexibilizando las vías de ingreso (¹¹). Otorgando mayores facilidades para las convalidaciones de estudios, las revalidaciones de conocimientos relevantes y las homologaciones de cursos. Asimismo, mediante la creación de certificados, diplomas y programas de post-título y post grados. Igualmente, debería promoverse la generación de programas y proyectos interinstitucionales de alta especialización y post grado.

De igual manera, se visualizan las ventajas de las distintas formas de reconocimiento de estudios para efectos de la fusión o absorción de una institución por otra, situación formulada en la propuesta de la LOCE de 1992 la cual es necesaria como un mecanismo de regulación del sistema.

Se han planteado críticas a que en la actualidad no hay una adecuada definición de los títulos profesionales y grados académicos. Los títulos profesionales deberían reflejar capacidad de desempeño, mientras que los grados deben reflejar logros intelectuales. En esta lógica, a los egresados de los CFTs les corresponde la capacidad para manejar modelos establecidos; a los egresados de los IPs les corresponde la capacidad de aplicar modelos a situaciones nuevas o variables dentro de un área, mientras que a los titulados de las Universidades les corresponde la capacidad de generar modelos (¹²).

En cuanto a los grados, se señala que existe una mezcla del sistema europeo-francés con el anglosajón. En este contexto, el bachillerato aparece sin una definición operacional precisa, correspondiéndole una formación general amplia que permite con posterioridad, profundizar en el campo de una familia de carreras; la licenciatura entrega una formación amplia en una carrera o disciplina; el magister constituye una etapa de formación para iniciar el trabajo de investigación y se caracteriza por un aprendizaje de la forma de desarrollo de la disciplina; y el doctorado, corresponde a la etapa de profundización y especialización en determinada disciplina (¹³).

Una adecuada coordinación y articulación del sistema debiera redundar en una cierta especialización de las instituciones en los diferentes niveles de formación académica y profesional. En la actualidad, ello no ocurre, ya que por ejemplo, un 22% de los técnicos no se forma en los CFTs sino en las universidades e IPs.

¹¹Chile, Presidencia de la República, Op cit pág 12.

¹²Cristoffanini, Alberto, Alcances al Proyecto de Ley que Modifica la Ley 18.962, Orgánica Constitucional de Enseñanza. Valdivia, Junio de 1994.

¹³Brunner José Joaquín, Educación Superior: Problemas y Respuestas. El Mercurio, Santiago, 3 de Julio de 1994.

En todo caso, la acreditación de carreras y programas que se plantea en el siguiente acápite constituye también un elemento que entrega señales para el reconocimiento de estudios y que favorece la transferencia de estudiantes entre instituciones y niveles.

II. REGULACION DEL SISTEMA DE EDUCACION SUPERIOR

1. Antecedentes y diagnóstico

El crecimiento de la matrícula y del número de instituciones así como la diversificación de entidades de diferentes tipos y niveles ha derivado en un sistema de educación superior heterogéneo, estratificado y fragmentado ⁽¹⁴⁾. De ahí que exista la percepción en algunos sectores de gobierno, de las universidades con aporte estatal y en algunos colegios profesionales, que hay una insuficiente regulación del mercado privado en educación superior y que también hay riesgos de pérdida de calidad en la formación profesional por la proliferación y la falta de control, en especial, en las entidades privadas ⁽¹⁵⁾. Esta percepción no es compartida por todos los sectores, si bien existe pleno consenso en la necesidad de tener alguna forma de regulación que por una parte garantice la fe pública y, por otra, contribuya a destacar la labor de las instituciones de excelencia actualmente vigentes.

Cualquier forma de regulación que se establezca debe enmarcarse en términos de los valores y fines de la libertad, la relevancia y la equidad. La calidad y la eficiencia deben presidir la organización del sistema de educación superior ⁽¹⁶⁾. Por ello, se debe continuar en la línea que cada establecimiento goce de la mayor autonomía e independencia para definir su propia identidad, su organización académica, su misión, sus metas y su forma de gobierno, estando sólo sujeto a un mínimo común de normas ⁽¹⁷⁾.

En el plano internacional se pueden distinguir tres modelos de coordinación y regulación: el político administrativo, con predominancia del rol del Estado y que se da en general en Europa; el académico corporativo en el cual organizaciones académicas autónomas coordinan el sistema, como era el caso de Gran Bretaña; y, el modelo de

¹⁴Lavados, Iván, Antecedentes Institucionales de CINDA y contenidos del Seminario "Políticas Públicas: Educación Superior, Ciencia y Tecnología y Cooperación Internacional", Santiago, Mayo 1994. pág.12.

¹⁵Brunner José Joaquín, Educación Superior: Chile en el Contexto Internacional Comparado. Op cit. pág. 44.

¹⁶Brunner José Joaquín, Educación Superior en Chile. Fundamentos de una Propuesta. Santiago, FLACSO Documento de Trabajo Serie Educación y Cultura N° 9, Junio de 1991. pág 15.

¹⁷Chile Presidencia de la República, Op cit. pág 10.

mercado, que opera en USA y Japón que busca la eficiencia basado en la libre competencia⁽¹⁸⁾.

En América Latina se estableció un modelo benefactor en el cual se combina el modelo político-administrativo con el de autonomía corporativa, solventado por grupos religiosos o empresariales. En este caso, el Estado financia y deja plena autonomía⁽¹⁹⁾. En la actualidad eso ha cambiado y en concreto en el caso de Chile el sistema es de naturaleza mixta con presencia del mercado y con participación del Estado. Siendo ambos modelos usados inapropiadamente según algunas opiniones⁽²⁰⁾.

Bajo este marco, la **regulación** debe ser entendida como un proceso colaborativo y permanente que realizan las propias instituciones (en forma autónoma y en su conjunto) y el Estado (en un sentido lato y no sólo de gobierno), tendiente a lograr un desarrollo óptimo y armónico del sistema y de cada una de las entidades que lo componen, en función de dar una adecuada satisfacción a la misión que la sociedad les ha encomendado o que las instituciones se han propuesto cumplir.

La regulación se realiza a través de distintas funciones incluyendo entre ellas la evaluación institucional y de programas y la información al público. Algunos especialistas incluyen además la función de superintendencia orientada a asegurar el cumplimiento de las normativas existentes y de protección al usuario.

2. La Función de Evaluación.

En Chile, la función de **evaluación** se aplica solamente en algunas instituciones (en las no autónomas). Además los procesos son bastante heterogéneos y diversos en cuanto a su implementación, a quienes la realizan, a los aspectos que se consideran, y a los criterios y exigencias⁽²¹⁾. Lo que internacionalmente se conoce como proceso de acreditación, esto es

¹⁸Brunner José Joaquín, Educación Superior: Chile en el Contexto Internacional Comparado. Op cit págs.13 a 15. También se hace referencia en Brunner José Joaquín, Educación Superior en Chile Fundamentos de una Propuesta. Op cit. pág 31.

¹⁹Brunner José Joaquín, Educación Superior en Chile. Fundamentos de una Propuesta. op cit pág 17.

²⁰Brunner José Joaquín, Educación Superior: Chile en el Contexto Internacional Comparado. Op cit. pág 22.

²¹La evaluación se implementa en diferentes formas (supervisión, examinación, acreditación). Es realizada por distintas instituciones (MINEDUC que supervisa CFTs, Instituciones autónomas que examinan a nuevas Ues e IPs y Consejo Superior de Educación, que evalúa con la denominación de acreditación las nuevas universidades e IPs). Se efectúa con criterios y exigencias disímiles (supervisión que sólo evalúa los aspectos administrativos y normativos de los CFTs; examinación sólo mide aprendizajes de los estudiantes; mientras que la acreditación evalúa un proyecto integral incluida la examinación de alumnos).

evaluación de calidad de instituciones y de programas autónomos, no existe formalmente en Chile, si bien se han realizado algunas experiencias pilotos (²²).

Frente a esta situación, el criterio general de los participantes radicó en que la función de evaluación debe ser más homogénea para todas las instituciones tanto estatales como privadas de todos los niveles. Para ello se proponen tres procedimientos secuenciales para las distintas etapas: autorización y supervisión para las nuevas instituciones; y acreditación, para las instituciones que ya ostentan autonomía(²³). Estos procedimientos se especifican más adelante.

Esta propuesta implica realizar cambios importantes en el sistema vigente, cuyas prioridades por lo demás irán variando, en la medida que la gran cantidad de nuevas instituciones actualmente en evaluación vayan logrando su plena autonomía.

Existe conciencia que el procedimiento de verificación actual, aplicado a los CFTs, y la examinación aplicada a los IPs y Ues, en el marco de los D.F.L de 1981, es menos exigente que el denominado procedimiento de acreditación que se aplica a las instituciones constituidas con posterioridad a la fecha de dictación de la LOCE (marzo de 1990) (²⁴). Empero, resulta difícil cambiar por la vía legal esta situación, que por lo demás constituye un derecho adquirido.

A pesar de la dificultad legal, algunos especialistas proponen que se busque a lo menos una fórmula para modificar la actual examinación incluyendo: la evaluación del proyecto institucional de la entidad examinada; exigir ciertos requerimientos mínimos de la entidad examinadora (por ejemplo, que tenga más de doce años de experiencia impartiendo las carreras que examina); y que informe al CSE, que sería el organismo responsable de dar su aprobación para alcanzar la plena autonomía.

En relación a la entidad evaluadora se propone que sea un organismo público, autónomo, independiente del gobierno, único a nivel nacional y no necesariamente presidido por el Ministro de Educación. Habiendo discutido diferentes opciones se sugiere tender a concentrar toda la responsabilidad de todos los niveles (Ues, IPs y CFTs) y de todo

²²Por ejemplo, se han realizado experiencias en las universidades de: Talca, Católica de Chile y Concepción).

²³Algunos especialistas recomiendan que, ésta función siendo única para los tres procedimientos, reciba en su conjunto el nombre de acreditación.

²⁴Actualmente, el procedimiento de verificación está vigente en 109 de un universo de 118 CFTs y la examinación de estudiantes se aplica en 10 de 42 Ues y en 47 de 74 IPs. Existe además una situación anómala en 11 IPs que tienen carreras creadas a través de la aplicación de un mecanismo legal de liberación de examinación y que, por tanto, no tienen ningún tipo de evaluación en dichas carreras y no está claro como podrán lograr su plena autonomía.

tipo de instituciones (públicas y privadas) en el actual CSE que ha adquirido una vasta experiencia y se ha ganado un reconocido prestigio.

En cuanto a las formas de implementar la evaluación algunos especialistas proponen que el CSE actúe descentralizadamente en todos los procedimientos (supervisión y acreditación) y para todo tipo de instituciones (Ues, IPs y CFTs) mediante organismos consultores precalificados y empadronados en un registro nacional. Otros, en cambio, sugieren que el CSE realice directamente la evaluación, como lo hace en la actualidad, apoyado por consultores externos sólo para el procedimiento de supervisión de las nuevas Ues e IPs; y actúe descentralizadamente en todos los otros casos (²⁵).

1 La Autorización de Nuevas Instituciones

El primer procedimiento evaluativo está destinado a la autorización de las nuevas instituciones para que inicien sus actividades. Para ello, toda nueva entidad (CFTs, IPs, Ues estatales y particulares) deberá presentar un proyecto institucional de las sedes y de cada una de las carreras que va a impartir (²⁶). En relación a estos mecanismos, se propone mantener los procedimientos actualmente vigentes en cuanto a que el MINEDUC revisa la parte legal y estatutaria y el CSE revisaría el proyecto para todas las instituciones.

Una vez evaluado y aprobado el proyecto se otorga la Autorización o Reconocimiento Oficial para que la nueva institución inicie sus actividades públicas. Las entidades estatales serían creadas por Ley, a propuesta del Ejecutivo y previo informe favorable de las instancias mencionadas.

2 La Supervisión de las Instituciones Autorizadas

La Supervisión es el procedimiento de evaluación que se aplica a todas las instituciones autorizadas para entrar en funciones que no hayan logrado plena autonomía y tiene carácter obligatorio.

²⁵Un ejemplo del tipo de organismos que podrían participar de las actividades de evaluación externa de programas puede ser la Asociación de Facultades de Medicina (ASOFAMECH) creada hace 30 años (derivado de la idea general de ASOFAMECH Documento Oficial, Propuesta para una Política de Participación del Estado en el Desarrollo de las Facultades de Medicina. pág.7).

²⁶Se insiste en la necesidad que toda institución tenga un proyecto en el que defina su perfil, su misión y los objetivos que se propone alcanzar, el cual servirá de base para cualquier evaluación posterior.

La supervisión está propuesta en el proyecto de modificación de la LOCE de 1992 ⁽²⁷⁾ y corresponde a lo que en la actualidad se realiza con el nombre de acreditación. A futuro reemplazará a los procedimientos de examinación de Ues e IPs y de supervisión a los CFTs que aún subsisten para las entidades constituidas antes de 1990 que no hayan optado por la acreditación.

Lo primordial de la supervisión no es el control, sino, el apoyo para que la institución logre su plena consolidación en beneficio de la comunidad toda. Por ello, debe contemplar procedimientos de autoevaluación que realiza la propia institución, una verificación externa hecha por pares académicos o los organismos autorizados y el análisis de entidad evaluadora responsable. Este procedimiento se aplicaría tanto a nivel institucional, como de carreras y programas.

La supervisión tendrá un plazo mínimo de 6 años para las Ues e IPS y de 5 para los CFTs. Si bien hay una tendencia mayoritaria a favor de esta postura, hay quienes sostienen que no debe modificarse la situación actual ⁽²⁸⁾. En caso de no cumplirse los requerimientos mínimos, cabe la posibilidad de prolongar el período de supervisión por un plazo máximo de 15 años para las Ues e IPs y de 10 años para los CFTs. En casos calificados, podría decidirse suspender el ingreso, introducir exámenes de habilitación profesional ⁽²⁹⁾ e incluso en situaciones extremas se podría llegar al cierre de la institución, velando por la continuidad de los estudios del alumnado.

El proceso de supervisión culmina con el otorgamiento de la plena autonomía. Con ello el organismo responsable de la evaluación da fe pública que las instituciones han logrado un adecuado desarrollo y consolidación de su proyecto.

La autonomía da derecho a abrir carreras y sedes sin restricciones. Además, permite acceder a ciertos fondos especiales y concursables dispuestos por el Estado. La autonomía se otorga en forma indefinida salvo las cancelaciones de personalidad jurídica que contempla la Ley.

3 La Acreditación de Instituciones y Programas con Plena Autonomía

²⁷ Cabe señalar que se han planteado algunas objeciones al articulado que se refiere a este tema en el proyecto de LOCE artículo 135 N°s 4 y 5. Ver Instituto Libertad y Desarrollo Análisis del Proyecto de Ley que Modifica la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. Santiago, N 47, Abril de 1993 pág 104.

²⁸ Algunos expertos postulan que la supervisión debiera prolongarse como mínimo según plazos distintos por tipo de entidad. Las Ues 10 años, los IPs 8 años y los CFTs 6 años. Muga Alfonso, Observaciones al Documento del Grupo de Trabajo de CINDA.

²⁹ Brunner José Joaquín, Educación Superior: Chile en el Contexto Internacional Comparado. op. cit. pág 46.

El proceso de acreditación es una forma de evaluación para el mejoramiento permanente de instituciones autónomas y de sus programas, tendiente a reconocer su calidad. La acreditación es un proceso continuo que se repite en forma cíclica.

El proceso de acreditación, al igual que el de supervisión, comprende las etapas de autoevaluación, evaluación externa y el análisis del organismo acreditador. Pueden participar en este proceso todas las instituciones autónomas y sus programas de pre grado y post grado que voluntariamente se interesen en hacerlo. El proceso de acreditación adquiere su mayor relevancia para las carreras y programas. En términos de imagen, se asume que las instituciones y programas que se sometan a acreditación son más confiables para los usuarios.

Cada ciclo del proceso de acreditación culminaría con el reconocimiento de una institución (con todas sus funciones académicas de docencia, investigación y extensión) o de un programa "acreditado".

Las instituciones y/o programas acreditados tendrían acceso a ciertos fondos públicos no abiertos a otras instituciones. En especial, tendrían derecho a concursar a fondos de desarrollo institucional.

3. La Función de Información

La función de información es considerada fundamental dentro de la regulación. En efecto, es indispensable que el público disponga de información consistente sobre todas las instituciones de educación superior para adoptar con plena transparencia sus decisiones. Para que ello ocurra es conveniente que haya un acuerdo mutuo ente la propia entidad evaluada, el organismo evaluador y el usuario.

Existe pleno consenso en la necesidad de informar y la mayoría se inclina porque exista una información básica mínima exigible a todas las instituciones, siendo un requisito necesario para recibir fondos públicos. Sin embargo, algunos plantean que toda entrega de información debiera ser voluntaria ⁽³⁰⁾.

³⁰Instituto Libertad y Desarrollo, Análisis del Proyecto de Ley que Modifica la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza N°47, Santiago, Abril 1993.

Sobre la forma de hacer la difusión hay varias ideas ⁽³¹⁾ Pero, en general, se propende a que la información sea sistematizada por un organismo único y entregada posteriormente para su difusión a través de los mecanismos que resulten más convenientes (editores privados, periódicos, etc.), para que llegue en forma oportuna y eficaz a los usuarios.

La publicidad que hicieran las instituciones en forma particular debería ser absolutamente consistente con la información entregada oficialmente al organismo acreditador, manteniéndose para estos fines los canones legales actualmente existentes.

4 La Función de Superintendencia

La función de superintendencia es bastante controvertida y la mayoría de los especialistas es partidario de no considerarla; ya sea por el excesivo control que se genera a partir de ella o por la dificultad de implementarla, dada la cantidad de instituciones existentes a la fecha.

No obstante, algunos expertos consideran que, a partir de la experiencia habida hasta el momento, se requiere de una instancia que acoja los reclamos de los usuarios, vele por sus derechos y actúe en caso de incumplimiento de las normativas y disposiciones legales vigentes. Esta función debiera ser permanente tanto durante el período de supervisión, como en el de plena autonomía.

III. FINANCIAMIENTO DEL ESTADO

1. Orientaciones Generales

Los aspectos cruciales en torno al financiamiento de la educación superior son dos: el monto de los aportes que entrega el Estado al sector y los criterios para distribuirlos.

1.1 Orientaciones generales en relación al monto total de los aportes

³¹Entre las diversas ideas sugeridas se pueden anotar, por ejemplo: Abrir propuestas con bases adecuadas, para que empresas especializadas difundan lo que el MINEDUC y el CSE determinen (Albornoz, Mario, Documento con propuestas para el grupo de trabajo. Santiago, Junio 1994). Establecer un sistema de información privado, totalmente independiente del Estado (Larroulet, Cristián, Propositiones de Reforma a la Educación Superior. Santiago, Junio 1994). Que el MINEDUC o el organismo responsable de la evaluación haga público un informe anual sobre la evaluación de las carreras o programas (Ramírez, Soledad y Silva, Moisés, Bases para un sistema de acreditación de instituciones autónomas de Educación Superior (Universidades e Institutos Profesionales). Concepción, Junio 1994. pág.6). Que se haga la difusión sobre la base de la información procesada y en avisos pagados (Krauskopf, Manuel, Algunos Comentarios para la Discusión. Santiago. pág.2). También se señala la posibilidad que sean las propias instituciones sobre la base de una pauta preestablecida.

En cuanto a los montos, cabe señalar que si se pretende que la economía del país siga creciendo a tasas elevadas, es necesario que modernice su producción y agregue un mayor valor agregado a sus bienes exportables. Ello implica que se invierta más en el desarrollo científico tecnológico (³²) y en el sector educación en general, con el fin de evitar un déficit de los recursos humanos con mayor especialización que este proceso requiere.

Si se observan las cifras históricas y los datos internacionales (³³), es dable esperar que se incremente el gasto público en educación (³⁴) y, por ende, al subsector de educación superior.

Por otra parte, la actual proporción del gasto público en educación superior en relación a los otros niveles educacionales (21,6%) parece razonable si se analizan las cifras internacionales (³⁵), y, por lo tanto, debiera mantenerse.

³² Como en Chile la mayor parte de la investigación científica y de experimentación tecnológica se realiza en las Universidades denominadas complejas (estatales y privadas tradicionales) ésta función se puede asimilar a la educación superior.

³³ Para justificar un mayor gasto en educación, cabe recordar que en Chile el gasto público en el sector educacional alcanzó al 5,38% del PGB en 1972 (ver Arriagada Patricio, El Financiamiento a la Educación Superior en Chile. Santiago, FLACSO, 1989). Esta proporción ha descendido drásticamente en las dos últimas décadas del 4,7% en 1970 al 4,1% en 1980 y al 2,8% en 1990 (Ver Latorre Carmen Luz, Desarrollo de la Educación en Chile entre 1964-1993: una lectura de Las Cifras. Santiago, PII, Diciembre de 1993. Cuadro 36. pág.146). Medido con otros parámetros, el gasto público en educación como proporción del PNB en Chile era de un 3,7% en 1990, mientras que en otros países de similar nivel de Desarrollo Humano era mayor como son los casos de Costa Rica con 4,6%, Venezuela con 5,5%, México con 4,1% y Malasia con 6,9% (Ver PNUD, Informe de Desarrollo Humano 1994. México, Fondo de Cultura Económica, 1994. Tabla 15. pág.174). Por otra parte, países desarrollados con mayores recursos registran proporciones también mayores de gasto público en educación. Tal es el caso de Japón con 4,7%, Francia con 5,8%, España con 4,2% y Reino Unido con 4,9% (Ver UNESCO, Anuario Estadístico 1993. París, Unesco, 1993. Tabla 4.1. pp.4-5.).

³⁴ Algunos especialistas proponen elevar el gasto público en educación hasta alcanzar el 4 a 5% del PNB. Brunner, José Joaquín, Educación Superior: Chile en el Contexto Internacional Comparado. Op cit pág 45. Otros recomiendan estimular un posible aumento del gasto privado en educación superior a través de la colocación de incentivos tributarios adicionales a los ya existentes. Ver Cáceres, Eugenio, Documento de Aportes al Grupo de trabajo CINDA. Santiago, 1994.

³⁵ Con el fin de justificar el criterio de mantener la proporción del gasto en educación terciaria, que en Chile asciende al 21,6% del gasto público ordinario en educación (No incluye inversiones) se puede argumentar que en países desarrollados esta proporción es igual e incluso inferior a la chilena. Por ejemplo, en Estados Unidos es de 24,3%, Japón 22,5%, Reino Unido 19,5%, Francia 13,8%, España 13,5% y Corea 7,2% (Ver UNESCO, Anuario Estadístico. París, Unesco, 1993. Tabla 4.3. pág. 445).

1.2 Orientaciones generales en relación a la distribución e los aportes

Dada la forma en que se distribuyen los aportes del Estado a la educación superior se pueden distinguir tres tipos: fondos institucionales de asignación fija, fondos institucionales concursables o que estimulan la competitividad y fondos de apoyo a los estudiantes.

En relación a la distribución de estos aportes se plantean dos criterios fundamentales.

En primer lugar, nuevos fondos institucionales que se puedan aportar a la Educación Superior deben estimular la eficiencia y la productividad. Para que ello ocurra se propone:

Incrementar proporcionalmente los fondos concursables, que en 1993 eran del 26% ⁽³⁶⁾ y disminuir en términos relativos los fondos de asignación fija que representaban el 55% ⁽³⁷⁾.

Concentrar el gasto fiscal en educación superior en aquellos rubros que sean más difíciles de autofinanciarse, como son: la investigación científica y el desarrollo tecnológico en áreas consideradas prioritarias; y las carreras de menor rentabilidad privada y alta rentabilidad social ⁽³⁸⁾.

Desagregar los fondos otorgados por funciones académicas (investigación, docencia y extensión) ⁽³⁹⁾.

Incrementar los fondos de inversión concursables, mediante concursos abiertos y con bases suficientemente equitativas, que den también cabida a instituciones privadas que cumplan ciertos estándares de calidad.

En segundo lugar, los fondos destinados a otorgar becas y créditos a los estudiantes, que en 1993 representaban el 19% (Complemento a Créditos y Fondos de Becas), deben propender a generar una mayor equidad distribuyéndose entre los alumnos de menores recursos que reúnan las condiciones académicas adecuadas ⁽⁴⁰⁾, utilizando un patrón único y

³⁶Incluyen el Aporte Fiscal Indirecto, FONDECYT y FONDEF.

³⁷Estos fondos incluyen el Aporte Fiscal Directo (AFD), los Fondos de Desarrollo Institucional (FDI) y los Fondos Compensatorios para financiar déficit específicos.

³⁸Coeymans, J. Eduardo, Algunas Ideas sobre Financiamiento Educación Superior. Santiago, Junio 1994. págs.2 y 3.

³⁹Lavados, Iván, Op cit. pág. 13.

⁴⁰Actualmente los aportes fiscales tienden a beneficiar a jóvenes con ingresos medios y altos como lo muestran los datos siguientes:

abierto de distribución el cual debe propender a una apropiada focalización del subsidio y, además, a que éste sea socialmente eficaz (es decir, que contribuya a una efectiva movilidad social) ⁽⁴¹⁾.

2. Criterios específicos para la asignación, accesibilidad y distribución de los diferentes tipos de aportes.

A pesar que un 20% de los aportes (ver tabla adjunta) son accesibles para todas las instituciones de la educación superior, en la práctica el 98% o más se concentra en las universidades estatales y privadas tradicionales, y, principalmente, en las grandes universidades de la región metropolitana ⁽⁴²⁾.

Como se ha mencionado más de la mitad de estos fondos son aportes directos que se distribuyen con criterios históricos, y se destinan principalmente a remuneraciones. Esto se explica porque estas entidades -que atienden al 76,8% de la matrícula universitaria y al 54% del total de la población estudiantil de nivel terciario- cuentan con una planta significativa de académicos de jornada completa y media jornada ⁽⁴³⁾. Esta situación es radicalmente distinta en las nuevas entidades privadas donde casi no hay académicos de jornada completa. Por cierto, los académicos con media jornada o más no sólo realizan docencia sino también labores de investigación y extensión. Ello lleva a mostrar significativas diferencias en la estimación del gasto por alumno que existía a mediados de los años 80 incluso entre las distintas universidades que reciben aportes del Estado ⁽⁴⁴⁾.

Quintil	I	II	III	IV	V	TOTAL
% gasto fiscal	10,5	12,7	18,6	24,1	34,1	100,0

Fuente: Larrañaga, Osvaldo, Financiamiento Universitario y Equidad, Cuadernos de Economía, Pontificia Universidad Católica de Chile, Nº 88. Santiago, diciembre de 1992. Cuadro 12, pág. 459.

⁴¹Muga, Alfonso, Observaciones al Documento del Grupo de Trabajo CINDA. Santiago, 1994.

⁴²Los fondos abiertos a todas las instituciones son el Aporte Fiscal Indirecto (AFI) del cual el 89% va a las entidades que reciben aportes, y las Becas Presidente de la República como las Becas del Programa de Reparación que constituyen una infima proporción. En total, el financiamiento por la vía del AFI a las universidades privadas es del 1,3%. Por tanto, el 98% del financiamiento estatal se concentra en las Universidades estatales y privadas con aportes.

⁴³En efecto, según datos de la División de Educación Superior del MINEDUC, actualizados a 1993, 8.342 de los 18.139 profesores de estas universidades tienen jornada completa y 2.685 media jornada o más.

⁴⁴Por ejemplo, en el año 1986, la U. de Valparaíso tenía 7,5 alumnos por docente de Jornada Completa Equivalente (JCE), con un gasto por estudiante de \$253.000; la U. de Chile mostraba cifras parecidas, con 5,5 alumnos por docente de JCE y un gasto por estudiante de \$262.000 mientras que, por otra parte, la U. Católica de Valparaíso tenía 13,5 alumnos por cada docente de JCE con un gasto de \$

El fuerte gasto fijo de las instituciones con aportes es probablemente la razón por la cual algunos señalan que estas entidades perciben que no reciben lo suficiente, mientras que el Gobierno percibe que estas instituciones no logran cuadrar sus gastos y actuar con eficiencia (⁴⁵).

A pesar de los notables esfuerzos de las instituciones que reciben aportes del Estado para diversificar sus fuentes de financiamiento (que se han traducido en que en promedio dichas instituciones financian un 46% con aportes fiscales, un 30% por intermedio del cobro de aranceles y un 20% por ingresos propios (⁴⁶)) existe una situación estructural difícil de enfrentar en el corto plazo, que debe orientar algunas de las medidas concretas a tomar para la asignación de cada uno de los distintos fondos.

2.1 Aporte Fiscal Directo

Se plantea que el AFD, que en la actualidad representa el 47% del total de los aportes al sector, debiera tender a decrecer en términos relativos, congelándose en términos reales en relación a los nuevos fondos que se proporcionen a la educación superior. Se propone tender a incrementar la proporción de estos aportes asignados por relevancia o por fórmulas de eficiencia (en la actualidad es del 5%). Por los antecedentes antes expuestos, cabe reiterar que debiera propenderse a diferenciarlos de acuerdo a las funciones académicas (investigación, docencia y extensión). Atendiendo a lo señalado, el A.F.D se mantendría para todas las instituciones que actualmente lo reciben (Ues estatales y particulares creadas antes de 1981).

Algunos sostienen que, en el largo plazo, el A.F.D debería desaparecer por completo, en función de incrementar los aportes competitivos y abiertos a todas las instituciones para promover la eficiencia y la calidad de la docencia como de la investigación (⁴⁷).

2.2 El Aporte Fiscal Indirecto

Si bien el A.F.I estimula la competitividad y premia a las instituciones más grandes y consolidadas del país, en particular, de la Región Metropolitana que son las más beneficiadas

150.800 por alumno y, la U. de Santiago tenía 19,5 alumnos por cada JCE con un gasto por estudiante de \$143,600.

⁴⁵ Brunner, José Joaquín, Educación Superior: Chile en el Contexto Internacional Comparado. Op. cit. pág. 44.

⁴⁶ Chile, Presidencia de la República, Op. cit. pág 57.

⁴⁷ Larroulet, Cristián, Op. cit. pág. 12.

(⁴⁸), en la práctica es regresivo por cuanto no estimula la captación de estudiantes de bajos ingresos, quienes no reciben una buena educación media (⁴⁹).

En relación al A.F.I se han planteado diferentes opciones. Una es suprimirlo y reasignarlo por otras vías a las instituciones que reciben actualmente aportes (⁵⁰). Otra es reducirlo e incrementar los fondos destinados a becas. Una tercera es mejorarlo, asociándolo al menos parcialmente a los mejores alumnos de cada establecimiento de enseñanza media. Por último, otros proponen incrementarlo por ser un estímulo a la calidad.

La idea que tuvo mayor acogida entre los especialistas fue la de mantenerlo constante y abierto a todas las instituciones, tal como acontece en la actualidad. Pero, al mismo tiempo sugerir a las instituciones que perfeccionen sus sistemas de admisión - utilizando la experiencia de la Universidad de Santiago- con el fin de dar mayores oportunidades a los mejores estudiantes de cada establecimiento tendiendo a promover una mayor equidad y mejorar los sistemas de admisión.

2.3 Crédito Fiscal y Becas

En la actualidad el crédito fiscal es sólo accesible para los estudiantes universitarios de las instituciones que reciben aportes del Estado (Crédito Universitario). De acuerdo a su distribución, el 36,1% de los estudiantes que lo reciben pertenece al estrato de ingresos medio bajo (quintiles I y II), mientras que el 43,6% pertenece a estratos medios altos (quintiles IV y V). Los primeros reciben el 43,6% del monto y los segundos un 36,2% (⁵¹). Por

⁴⁸El A.F.I representa el 12% de los aportes del Estado, y está abierto a los postulantes de cualquier institución de educación superior. Empero, el 89% va a las universidades con aportes y el 45% se concentra en las Universidades de Chile, de Santiago y Católica de Chile.

⁴⁹la distribución de la población estudiantil por quintiles de ingresos es:

	U Privada	U Tradic	IPs	CFTs	U Deriv
Quintil I y II	4,2	17,7	15,3	22,9	28,2
Quintil Iv y V	86,5	63,5	67,5	51,0	54,9

Larrañaga Osvaldo, Op. Cit. Cuadro 7, pág. 451.

⁵⁰Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, Financiamiento Universitario. Santiago, Octubre de 1993.

⁵¹La distribución del Crédito Universitario por quintil de ingreso familiar es la siguiente:

	QUINTILES DE INGRESO				
	I	II	III	IV	V
% beneficiarios	17,6	18,5	17,8	22,9	23,2
% monto recibido	25,4	18,8	20,2	18,4	17,8

otra parte, el monto asignado a becas de arancel, que corresponde al 5% de los aportes, también es sólo accesible a estudiantes de las universidades con financiamiento estatal.

Estos antecedentes muestran que hay una situación discriminativa que debe subsanarse tendiendo a incrementar los fondos de becas y el apoyo inicial del Estado, para que se aumenten las potencialidades de otorgar créditos.

El sistema de créditos y becas debería ser accesible a todos los estudiantes de las instituciones de la Educación Superior (CFTs, IPs, Ues públicas y privadas) que cuenten con un régimen de selección y admisión aprobados por el MINEDUC o el CSE según corresponda. En esta materia, aún cuando existe conformidad entre la mayoría de los expertos, hay quienes plantean que el acceso a créditos y becas por parte de los educandos, no necesariamente debiera estar supeditado a los regímenes de selección y admisión respaldados por el MINEDUC y el CSE aunque debiera ser un requisito a considerar al momento de otorgarlo.

Los créditos y becas deberían tener un sistema de regulación general para toda la educación superior. Algunos especialistas sugieren que se tome en consideración la rentabilidad social y privada de las carreras para el otorgamiento de créditos y becas (por ejemplo, la situación de las ciencias y las pedagogías).

Una de las debilidades del sistema de créditos es su alta morosidad en cuanto al pago oportuno (⁵²). Para mejorar esta situación se han propuesto diversas soluciones. Entre ellas que debieran ser las propias instituciones las que administren los mecanismos ya que pueden asignar mejor los créditos y tienen mayor capacidad para recuperarlos (⁵³). También se señala que los mecanismos de crédito se canalicen por entidades privadas y no estatales lo que da más garantías de recuperación (⁵⁴).

En la misma línea de contribuir a una mayor equidad en especial para los sectores de ingresos medio bajos, se postuló la idea de crear bonos que estimulen el ahorro sistemático de la familia, como pueden ser los Bonos de la Tesorería administrados por el sistema bancario (⁵⁵).

Fuente: Larrañaga Osvaldo, Op. Cit. Cuadro 11, pág. 458.

⁵²Por ejemplo, según datos de 1990 la recuperación era de 17% para los vencimientos del mismo año, 38% del año anterior y 50% para los correspondientes a los dos años de atraso. Ver Larrañaga Osvaldo, Op cit Nota 14, pág. 458.

⁵³Larroulet, Cristián, Op cit pág. 13.

⁵⁴Albornoz, Mario, Documento con propuestas para el grupo de trabajo. Santiago, Junio 1994.

⁵⁵Para mayores detalles ver Vega Humberto. Tesorería y Mercado de Capital. Santiago, Universidad de Chile, Octubre 1993.

2.4 Fondos de Desarrollo Institucional

En la actualidad, el Estado entrega Fondos de Desarrollo Institucional (4.1% de los aportes) y Fondos Compensatorios para financiar déficit específicos (3,2% en el presupuesto de 1993). Al respecto hay posiciones divergentes.

Por una parte, algunos especialistas sostienen que es necesario entregar fondos específicos para infraestructura y equipamiento, limitados a ciertas instituciones, como las tradicionales. Mientras que otros fondos especiales, pueden ser entregados con criterios específicos para realizar investigaciones o fortalecer equipos de investigación o docencia en áreas que sean relevantes para el desarrollo de una región del país o en temas de interés estratégico a nivel nacional.

Por otro lado, algunos especialistas sostienen que este tipo de fondos debe suprimirse totalmente y transformarse en aportes abiertos al que puedan acceder todas las instituciones en concursos públicos y abiertos.

2.5 Fondos Concursables

Actualmente los fondos concursables se focalizan en el campo de la ciencias y la tecnología. Uno de ellos es el FONDEF (que representa el 6,8% de los aportes) que esta abierto sólo para las instituciones estatales y privadas tradicionales. El otro es el FONDECYT (que representa el 7.4%) y está abierto a todas las instituciones e investigadores incluyendo aquellos que están fuera de la educación superior.

Existe un amplio consenso entre los especialistas en incrementar este tipo de fondos. Pero existe también conciencia que, en la actualidad, las instituciones no están en el mismo nivel inicial para competir en concursos abiertos (por ejemplo, la Ues tradicionales y las Ues derivadas que muchas veces están iniciando un trabajo en ciertos campos y no cuentan ni con infraestructura ni recursos humanos de alta calificación).

Por ello, se propone establecer que las bases de los concursos permitan una mayor equidad (por ejemplo, incorporando la posibilidad de incorporar especialistas externos o contemplar la integración de investigadores jóvenes en proyectos de investigación diversos).

Por tanto, deberían establecerse concursos de distinta naturaleza, en cuyos puntajes para la selección se otorguen ventajas comparativas a los postulantes (individuales o institucionales) a los cuales se desee beneficiar. Por ejemplo, otorgando mayor puntaje a las instituciones regionales, si se trata de un proyecto orientado a servir preferentemente a una determinada región.

Otra de las sugerencias propuestas en este sentido por algunos especialistas es la de perfeccionar FONDECYT estableciendo proposiciones por áreas (⁵⁶). Del mismo modo, se señala que deben incrementarse los fondos concursables, para la docencia e investigación que dejen overhead para la institución (⁵⁷). Esta propuesta no es compartida por todos los especialistas ya que algunos proponen que se estimule más bien al investigador que a la institución.

Además, se sugiere crear un fondo nacional para la contratación de profesores visitantes (nacionales o extranjeros) en áreas definidas como prioritarias con el fin de fortalecer su desarrollo académico, en especial, en regiones de menores recursos (⁵⁸). Este fondo, podría generarse como contrapartida a donaciones, con exenciones de impuestos al sector productivo local, lo cual obligaría a una dinámica de interacción mayor con dicho sector. En el mismo ámbito, se propone promover los proyectos interinstitucionales con participación de entidades metropolitanas y regionales.

Se propuso también, como una manera de incentivar el proceso de acreditación, que se convocara a concursos restringidos a aquellas instituciones acreditadas.

Los fondos concursables se entregarían contra proyectos desarrollados según las bases de cada concurso y por plazos fijos.

Distribución Porcentual de los Aportes Estatales (1993)

FONDOS	ACCESO A LOS FONDOS DEL ESTADO		
	Sólo Ues Consejo de Rectores y ex sedes PUC	Abiertos a todas las Instituciones	Total
Fondos Institucionales	AFD 47,6 ADI 4,1 Compensatorios 3,2	AFI 12,0	66,9
Fondo de Apoyo a estudiantes	Complemento a Créditos y Becas 18,0	Becas Reparación 0,9	18,9
Fondos Concursables			

⁵⁶Coeymans, J. Eduardo, *Op cit.* pág.6.

⁵⁷Krauskopf, Manuel, *Algunos Comentarios para la Discusión.* Santiago. pág.2.

⁵⁸Chile Presidencia de la República, *Op. cit.* a partir de los señalado en la pág.14.

	Fondef 6,8	Fondecyt 7,4	14,2
Totales	79,2	20,3	100,0

Total de fondos presupuestados para 1993 \$98.664.703.000

Fuente: MINEDUC, Educación Superior. Anexo al Compendio de Información Estadística 1992. Pág. 13.

DOCUMENTOS APORTADOS POR LOS ESPECIALISTAS DEL GRUPO CINDA

Albornoz, Mario. Documento con Propuestas para el Grupo de Trabajo. Santiago, Junio, 1994.

Albornoz, Mario. Comentarios al Documento del Grupo de Trabajo CINDA. Santiago, Agosto, 1994.

Albornoz, Mario, Resumen de las Principales Sugerencias Concretas del Grupo de Trabajo CINDA. Santiago, Agosto 1994.

Asofamech, Documento Oficial, Propuesta para una Política de Participación del Estado en el Desarrollo de las Facultades de Medicina. 1993.

Ayarza, Hernán, Calidad y Acreditación Universitaria: "Modelos de Acreditación". Santiago, 1993.

Ayarza, Hernán, Acreditación de Programas de Ingeniería. Santiago, Junio 1994.

Brunner, José Joaquín, Educación Superior en Chile: Fundamentos de una Propuesta. Santiago, FLACSO, Junio 1991.

Brunner, José Joaquín, Educación Superior: Problemas y Respuestas, Santiago. El Mercurio, Santiago, 3 de Julio de 1994.

Brunner, José Joaquín, Educación Superior: Chile en el Contexto Internacional Comparado. Santiago. 1994.

Cáceres, Eugenio, Grupo de trabajo "CINDA" sobre políticas de Educación Superior. Santiago, Junio 1994.

Cáceres, Eugenio, Comentarios al Documento del Grupo de Trabajo CINDA. Santiago, Agosto, 1994.

Coeymans, J. Eduardo, Algunas Ideas sobre Financiamiento Educación Superior. Santiago, Junio 1994.

Cristoffanini, Alberto, Elementos para Orientar una Reformulación Curricular. Valdivia.

Cristoffanini, Alberto, Elementos a Considerar para la Formulación de Programas de Asignaturas. Valdivia.

Cristoffanini, Alberto, Algunos Elementos para Orientar una Reformulación Curricular en los Estudios de Medicina. Valdivia, Mayo 1994.

Cristoffanini, Alberto, Alcances al Proyecto de Ley que Modifica la Ley 18.962, Orgánica Constitucional de Enseñanza. Valdivia, Junio 1994.

González, Luis Eduardo, Pauta para la Discusión del Grupo de Trabajo sobre Educación Superior. Santiago, Mayo 1994.

Instituto Libertad y Desarrollo, Boletín 1135-04. Descripción del Proyecto. Santiago.

Instituto Libertad y Desarrollo, Informe Legislativo Nº29. Santiago, Agosto 1991.

Instituto Libertad y Desarrollo, Análisis del Proyecto de Ley que Modifica la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza Nº47. Santiago, Abril 1993.

Krauskopf, Manuel, Algunos Comentarios para la Discusión, Santiago.

Larroulet, Cristián, Proposiciones de Reforma a la Educación Superior. Santiago, Junio 1994.

Lavados, Iván, Antecedentes Institucionales de CINDA y contenidos del seminario "Políticas Públicas: Educación Superior, Ciencia y Tecnología y Cooperación Internacional". Santiago, Mayo 1994.

Muga, Alfonso, Observaciones al Documento del Grupo de Trabajo CINDA. Santiago, Agosto 1994.

Ramírez, Soledad y Silva, Moisés, Bases para un Sistema de Acreditación de Instituciones Autónomas de Educación Superior. (Universidades e Institutos Profesionales). Concepción, Junio 1994.

Squella, Agustín, Aportes al Documento del Grupo de Trabajo CINDA. Valparaíso, Julio 1994.