

Material para el curso sobre gestión universitaria Primera Sesión (Abril 13, 2004)

I.- Marco conceptual del curso o Conceptos Básicos:

Administración:

Gestión: La gestión estratégica es un modo de conducir a la institución cuyo objetivo último es el desarrollo de valores corporativos, capacidades gerenciales, responsabilidades organizacionales y sistemas administrativos. Tal desarrollo vincula la toma de decisiones operacionales y estratégicas en todos los niveles jerárquicos y a través de todos los negocios y líneas funcionales de autoridad en una institución.

Política, política pública y política educacional:

El concepto “política” no tiene un uso estándar y a menudo tiene un significado ambiguo (por ejemplo, las definiciones sobre “política” que figuran en los estudios de Bauer, 1968, Dror, 1968, Easton, 1953, Jenkins, 1978, y Mann, 1975 contrastan y difieren en distinto grado). Tal vaguedad ha conducido a Dye (1978: 3) a concluir que el término política es simplemente “lo que los gobiernos eligen hacer o no hacer”. Sin embargo, en términos generales, el concepto “política” conlleva la existencia de diversas opciones y designa, por ende, un desacuerdo o conflicto entre los actores o aspectos ligados al diseño de políticas en un área de actividad determinada (educación, transporte, salud, etcétera) respecto a un curso de acción actual o potencial de gobierno (Anderson, 1990; Dunn, 1981).

El concepto de política pública a su vez trae aparejado al menos cinco implicaciones: a) la definición vincula el término política a acciones orientadas a metas y/o propósitos más que a un comportamiento al azar; b) las políticas consisten en cursos de acción que son desarrollados en el transcurso del tiempo por los representantes de gobierno más que decisiones aisladas de éstos; c) las políticas públicas emergen en respuesta a demandas de política¹, o en respuesta a aquellos requerimientos hechos por otros actores sociales a representantes y agencias de gobierno para actuar o mantenerse inactivo respecto de algún aspecto de orden público; d) el término “política” implica lo que los gobiernos actualmente hacen y no lo que ellos intentan hacer o lo que ellos dicen que están por acometer, que estaría más bien asociado con la retórica de la política; y e) la política pública podría involucrar alguna forma de acción gubernamental para lidiar con un problema sobre el cual una acción determinada ha sido demandada, o ésta puede involucrar una decisión de representantes de gobierno para simplemente no hacer nada en relación con algún aspecto sobre el cual el involucramiento del gobierno fue solicitado (Anderson, 1990).

En cuanto al concepto política educacional, se torna necesario indicar que una política educativa puede ser dimensionada y/o evaluada desde tres perspectivas diferentes: la retórica de la política, la política que es impulsada legalmente y la política

¹ Las formas en las cuales la política pública responde a la demanda es mediante enunciados de política que son expresiones formales o articulaciones de política pública. Se incluyen, además, junto a los enunciados de política, los estatutos legislativos, leyes y decretos con fuerza de ley, órdenes ejecutivas y decretos, normas y regulaciones administrativas, así como enunciados y discursos hechos por representantes de gobierno y que dan cuenta, por una parte, de las intenciones y metas del gobierno sobre determinado aspecto, y por otra, de las acciones que serán desarrolladas para el logro de las metas formuladas.

que se implementa en la práctica. Cada una de estas formas podría ser definida del siguiente modo en relación con el sector educación:

“La retórica de la política se refiere a enunciados amplios de metas educacionales que a menudo pueden ser encontrados en discursos nacionales de líderes políticos. Las políticas consagradas legalmente son los decretos o leyes que definen estándares explícitos y orientaciones para el sector educación. Las políticas efectivamente implementadas son aquellas legalmente impulsadas, modificadas o sin modificar, que se traducen en acciones concretas a través de cambios sistemáticos y programados” (Adams, Kee & Lin, 2001: 222).

Política educativa:

Por definición, una política educacional podría ser creada por organizaciones internacionales, organizaciones privadas y organizaciones no gubernamentales, pero además una política educacional podría ser originada por gobiernos locales o nacionales mediante un cuerpo legal (ley, decreto, decreto con fuerza de ley), decreto ejecutivo y pronunciamiento judicial. Una vez creada, el propósito oficial de toda política educacional es afectar la práctica de la educación. No obstante, la retórica de la reforma educacional no siempre consigue sus propósitos oficiales, dadas las restricciones políticas, económicas y sociales que todas las políticas enfrentan al momento de ser implementadas.

Una política educacional incluye explícita o implícitamente al menos tres elementos: una justificación para considerar el problema a ser abordado; un propósito a ser logrado por el sistema educacional; y una “teoría de la educación” o conjunto de hipótesis que explique cómo ese propósito será alcanzado. En este escenario, las escuelas y otras instituciones que proveen programas educacionales deben preparar estudiantes para leer, para enfrentar el mundo del trabajo, y para aceptar su lugar en la sociedad y/o cuestionar el orden social actual. Para tal efecto, las instituciones educacionales han de operar de manera eficiente, tratar a todos por igual, garantizar el acceso a todos los grupos sociales, y/o perpetuar el orden existente.

Inevitablemente, una política educacional podría estar basada en algunos supuestos específicos respecto de cómo implementar una nueva práctica o si la práctica producirá los resultados deseados. Si estos supuestos son correctos, luego la política puede alcanzar el resultado esperado, incluyendo sus dimensiones técnicas, económicas y políticas. Si estos supuestos son incorrectos, luego la política no tendrá probablemente las consecuencias esperadas o simplemente no funcionará. Una política por cierto puede tener consecuencias inesperadas.

Rasgos Generales de un Sistema Terciario: Un sistema de educación superior está compuesto fundamentalmente por tres elementos:

- a) Las instituciones de educación superior (públicas y privadas, ya sea que tengan o no fines de lucro; académicas o vocacionales; de pregrado y postgrado; de modalidad tradicional o a distancia, etc.), incluidos sus docentes, estudiantes, recursos físicos, misiones y planes estratégicos;

- b) Las organizaciones que participan directamente en el financiamiento, gestión o manejo de las instituciones de educación superior, dentro de las cuales figura un conjunto de organismos públicos y privados, y por último,
- c) Las reglas formales e informales que orientan el comportamiento institucional e individual y la interacción entre los diversos actores.

Relación entre política y gestión

- Todo proceso de gestión que pretenda ser eficiente ha de estar sustentado en una política institucional seria y debidamente acotada. Sin una política institucional de respaldo la gestión, en cualquiera de sus dimensiones, no tiene mayor sentido y está condenada al fracaso.

II.- Caracterización del sistema de educación superior chileno y de otros sistemas en el mundo

2.1 La reforma del 80 y la diversificación del sistema

Con la reforma del 80 la dictadura de Pinochet pretendió alcanzar tres objetivos centrales en materia organizacional y de estructura: a) diferenciar la estructura institucional del sistema y sus propósitos; b) expandir el sistema terciario; y c) descentralizar las funciones administrativas de las dos principales universidades estatales del país (la universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado).

La reforma implicó que el sistema pasó de tener 8 universidades y algunas instituciones de educación profesional post-secundaria, a un sistema con tres subniveles: universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica. A la fecha se tienen: 63 Universidades, 48 Institutos Profesionales y 115 Centros de Formación Técnica.

Hasta 1980 el sistema de educación superior chileno representaba un caso único en la región latinoamericana en un doble sentido: era un sistema que, teniendo universidades privadas, no había experimentado “olas privatizadoras”, y que además exhibía una enorme homogeneidad entre las instituciones públicas y las privadas, todas las cuales eran financiadas en sus gastos en cerca del 80% por parte del Estado.

Con la reforma de 1981 se establece una triple diferenciación vertical entre niveles y se sientan las bases y condiciones para que el sector privado entrara a competir sin más regulación que el mercado. Es más las nuevas instituciones pudieron obtener su reconocimiento oficial y empezar a operar sin tener que cumplir con exigencias significativas, sea de carácter académico o de inversión previa en infraestructura, equipamiento y personal.

La nueva legislación consagraría que:

- Las universidades fueron definidas por su misión científica y su monopolio legal para la otorgación de grados académicos y títulos profesionales en doce carreras.
- Los Institutos Profesionales fueron definidos por su misión de formar profesionales pudiendo otorgar toda clase de títulos profesionales con excepción

de aquellos respecto de los cuales la ley estipula haber obtenido previamente el grado de Licenciado, vale decir, los doce títulos reservados exclusivamente a las universidades.

- Los Centros de Formación Técnica fueron definidos como instituciones cuyo objetivo es el de formar técnicos idóneos en cursos de dos años de duración.

Tabla Número de instituciones de educación superior en Chile según tipo, 1980-2003

Tipo de Institución	Año		
	1980	1990	2003
Universidades	8	60	63
Estatales con aporte fiscal directo	2	14	16
Privadas con aporte fiscal directo	6	6	9
Privadas nuevas sin aporte fiscal directo	0	40	38
Institutos Profesionales	0	81	48
Públicos	0	2	0
Privados	0	79	48
Centros de Formación Técnica (privados)	0	161	115
Total	8	302	226

Fuente: Ministerio de Educación (1997b, 1998a, 2003).

Pero la diversificación y expansión del número de instituciones estuvo además asociada a la descentralización y atomización de la que fueron objeto la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado las cuales perdieron todas sus sedes regionales dado que éstas pasaron a adquirir plena autonomía y dejaron de depender de los centros establecidos en Santiago.

Tabla Crecimiento institucional en educación superior en varios países latinoamericanos

País	Instituciones de educación superior estatales	Instituciones de educación superior privadas	Número total de instituciones de educación superior
Argentina			
1980	60.3%	39.7%	632 (100.0%)
1994	56.6%	43.4%	1,753 (100.0%)
Brasil			
1970	30.8%	69.2%	516 (100.0%)
1981	28.9%	71.1%	863 (100.0%)
1994	25.6%	74.4%	851 (100.0%)
Colombia			
1981	29.5%	70.5%	200 (100.0%)
1988	29.4%	70.6%	235 (100.0%)
1994	30.6%	69.4%	258 (100.0%)
México*			

1970	66.0%	34.0%	100 (100.0%)
1980	54.2%	45.8%	225 (100.0%)
1990	42.8%	57.2%	376 (100.0%)
1998	33.8%	66.2%	557 (100.0%)

* Incluye universidades, institutos tecnológicos y universidades tecnológicas.

Fuente: Elaboración personal basada en Boaventura (1981), de Fanelli & Balán (1994), de Mello e Souza (1991), Franco (1991), García (1997), ICFES (1984), Latapi (1998) y de Allende Gerez (2002). Extractado de Espinoza, O. (2002). The global and national rhetoric of educational reform and the practice of In(equity) in the Chilean higher education system (1981-1998). Tesis doctoral, School of Education, University of Pittsburgh.

2.2 Expansión de la demanda (Matrícula)

- La expansión creciente de la matrícula y un nivel de gasto que no la acompaña delinear un panorama complejo y desafiante para la gestión de la educación superior.

Datos de matrícula (En Chile y otros países) (Insertar cuadro en presentación y comentar)

Tabla ... Matrícula de pregrado en educación superior en Chile, 1980-2002

Tipo de Institución	1980	1990	2002
Universidades	118,978 (100.0%)	127,628 (52.0%)	348,886 (69.6%)
Universidades con aporte fiscal directo (CRE)	118,978	108,119	225,781
Universidades privadas nuevas sin aporte fiscal directo	0	19,509	123,105
Institutos Profesionales	0	40,006 (16.3%)	91,153 (18.2%)
Institutos Profesionales con aporte fiscal directo	0	6,472	0
Institutos Profesionales si aporte fiscal directo	0	33,534	91,153
Centros de Formación Técnica	0	77,774 (31.7%)	61,123 (12.2%)
Centros de Formación Técnica sin aporte fiscal directo	0	77,774	61,123
Total	118,978 (100.0%)	245,408 (100.0%)	501,162 (100.0%)

Fuente: Elaboración personal basada en Cox & Jara (1989); Ministerio de Educación (1999a, 2003). En Espinoza, O. (2002). The global and national rhetoric of educational reform and the practice of In(equity) in the Chilean higher education system (1981-1998). Tesis doctoral, School of Education, University of Pittsburgh.

Tabla Matrícula de pregrado en educación superior en América Latina

País	Matrícula en instituciones de educación superior estatales	Matrícula en instituciones de educación superior privadas	Matrícula total en instituciones de educación superior
Argentina			
1983	439,195 (75.6%)	141,431 (24.4%)	580,626 (100.0%)
1994	840,241 (80.0%)	213,904 (20.0%)	1,054.145 (100.0%)
Brasil			
1970	215,077 (47.2%)	241,057 (52.8%)	456,134 (100.0%)
1986	577,632 (40.7%)	840,564 (59.3%)	1,418.196 (100.0%)
1994	690.432 (41.6%)	970,602 (58.4%)	1,661.034 (100.0%)
Colombia			
1959	12,317 (60.0%)	8,217 (40.0%)	20,534 (100.0%)
1988	186,483 (40.7%)	271,351 (59.3%)	457,834 (100.0%)
1993	201,232 (35.9%)	359,991 (64.1%)	561,223 (100.0%)
México			
1970	184,666 (86.7%)	28,215 (13.3%)	212,881 (100.0%)
1980	633,987 (86.7%)	97,304 (13.3%)	731,291 (100.0%)
1994	975,100 (74.8%)	329,047 (25.2%)	1,304.147 (100.0%)

Fuente: Elaboración personal basada en Boaventura (1981), Cano (1985), Franco (1991), García (1997), Gusso (1990) and Kent (1993). Tomado de Espinoza, O. (2002). The global and national rhetoric of educational reform and the practice of In(equity) in the Chilean higher education system (1981-1998). Tesis doctoral, School of Education, University of Pittsburgh.

Cobertura (En Chile)

Tabla ... Cobertura en educación superior (tasa de matrícula bruta)(grupo etareo 18-24 años), 1980-1998 (Porcentajes)

1980	1985	1990	1994	1998	2002
7.5	11.2	14.2	18.9	23.5	28.0

Fuente: Elaboración personal basada en datos de matrícula extractados de Cox & Jara (1989); Ministerio de Educación (1999a); y Mideplan (2002). Datos relativos a población tomados de INE (1990). En Espinoza, O. (2002). The global and national rhetoric of educational reform and the practice of In(equity) in the Chilean higher education system (1981-1998). Tesis doctoral, School of Education, University of Pittsburgh.

Gastos en educación superior y limitaciones presupuestarias

- El gasto público en educación superior compite con otras partidas sociales también en expansión, centralmente los gastos en salud y seguridad social y, en los países en desarrollo, otros niveles educativos aún rezagados.
- La educación superior padece la “enfermedad de los costos” o cost disease, lo cual explica el aumento creciente de los costos unitarios para sostener la misma calidad de producto.

- Al igual que en el resto de los sectores de servicios, la productividad en las universidades no aumenta al mismo ritmo que lo hace el sector industrial de la economía.
- En el marco del escenario antes descrito de acrecentamiento de la demanda y restricción del presupuesto, el gasto público en educación superior y por alumno ha tendido a disminuir en los países latinoamericanos. En ese contexto creció la preocupación de los gobiernos por diseñar políticas públicas que promoviesen una mayor eficiencia en el gasto, buscando además que su disminución no se reflejara en una caída de la calidad.



Tabla Gasto en educación superior en Chile como proporción del Producto Geográfico Bruto, 1980-1997

1980	1985	1990	1992	1994	1997
1.05	0.67	0.49	0.53	0.53	0.45

Fuente: Espinoza, O. (2002). The global and national rhetoric of educational reform and the practice of In(equity) in the Chilean higher education system (1981-1998). Tesis doctoral, School of Education, University of Pittsburgh.

Tabla ... Distribución porcentual del gasto fiscal en educación por nivel (1) en América Latina (1970-1997)

País	Año	Prebásica + Primaria	Secundaria	Terciaria	Otros Tipos de Educación	Gasto no focalizado por nivel
Argentina*	1970	30.2	30.2	21.0	2.5	16.0
	1980	40.1	25.6	22.7	1.9	9.7
	1996	45.7	34.8	19.5	-	-
Bolivia*	1970	62.1	12.9	10.9	2.0	12.1
	1980	58.9	11.4	17.1	2.9	9.7
	1996	50.7	9.8	27.7	3.6	8.2
Brasil*	1976	45.4	10.9	22.8	2.1	18.8
	1980(1)	44.8	7.1	18.9	-	29.3
	1995	53.5	20.3	26.2	-	-
Chile*	1972	-	14.4	36.7	2.4	9.7

	1980	44.7	18.0	33.2	0.4	3.8
	1997	58.3	18.8	16.1	3.3	3.5
Colombia* (2)	1980	44.2	27.0	24.4	4.4	-
	1996	40.5	31.5	19.2	1.3	7.6
Costa Rica*	1970	51.2	18.9	10.5	-	19.4
	1980	28.0	21.5	26.1	1.0	23.4
	1996	40.2	24.3	28.3	2.9	4.3
Rep. Dominicana **	1970	41.1	18.3	20.7	7.6	12.5
	1980	36.8	22.9	23.9	10.6	5.8
	1996	49.5	12.5	13.0	4.3	20.7
Ecuador*	1970	45.9	41.0	9.9	1.1	2.0
	1985	45.5	35.8	17.8	0.9	-
	1996	38.4	36.0	21.3	0.5	3.7
El Salvador**	1970	57.9	11.8	21.4	2.5	6.4
	1980	61.9	6.2	14.2	1.9	15.9
	1995	63.5	6.5	7.2	7.6	15.3
Mexico*	1980 (2)	33.6	24.2	12.1	-	30.1
	1995	50.3	32.5	17.2	-	-
Panama*	1970	38.9	25.1	10.8	0.9	24.3
	1980	46.3	22.0	13.4	1.9	16.4
	1997	31.1	19.8	26.1	-	23.1
Paraguay**	1970	64.8	17.1	16.5	1.7	-
	1985	36.6	29.7	23.8	2.8	7.1
	1996(1)(2)	50.0	18.1	19.7	-	12.2
Peru**	1970	40.9	20.8	1.9 (4)	4.8	31.6 (9)
	1980	47.9	19.9	3.1 (4)	3.8	25.2 (9)
	1996	35.2	21.2	16.0	1.2	26.3
Uruguay*	1970	45.1	30.4	19.0	-	5.5
	1980	48.4	33.2	16.1	2.3	-
	1996	32.6	29.0	19.6	1.9	16.9
Venezuela*	1970	38.3	20.6	25.5	8.5	7.0
	1980	36.1(5)	-	39.2	4.6	20.2
	1994	29.5 (5)	-	34.7	2.8	33.0

* Países con Programas de Ajuste Estructural; ** Países sin Programas de Ajuste Estructural.

Fuente: Elaboración personal basada en UNESCO (1974, 1983, 1999).

III.- Políticas educativas implementadas en el ámbito de la educación superior en Chile y el mundo

Desde comienzos de los años 80 se ha fomentado el autofinanciamiento de la docencia, complementado con un sistema de crédito contingente a ingresos y un sistema de crédito privado con seguro público, que ha dado lugar a que Chile sea uno de los países con mayor aporte relativo privado del mundo.

El fomento de la competencia entre instituciones ha redundado en la apertura de un gran número de nuevas instituciones y una importante expansión de la matrícula lo

que no ha estado acompañado de un sistema de información transparente disponible para apoyar las elecciones de los estudiantes al momento de postular a la educación superior.

Las políticas del régimen militar estuvieron orientadas a rearticular y o reorganizar el sistema terciario chileno así como trazar los lineamientos que guiarían el nuevo régimen de financiamiento.

Las políticas del régimen militar sobre financiamiento de la educación superior se articularon sobre cinco criterios básicos:

(i) el arancelamiento de la educación superior, fundamentado en que a ella asisten mayoritariamente sectores que pueden pagar por la misma;² Junto a ello se instaura un mecanismo de crédito fiscal para los alumnos de menores recursos (crédito que se reembolsa al Estado una vez comenzado el ejercicio profesional)

(ii) la priorización de los niveles pre-escolar y primario en términos de gasto: y

(iii) la introducción de mecanismos competitivos en la asignación del gasto fiscal. Por ejemplo, el aporte fiscal indirecto desde 1982, que consiste en aportes a las instituciones que se hacen operar a través de la demanda. El AFI corresponde a una suma por alumno matriculado, y varía de acuerdo a los puntajes obtenidos en la prueba nacional de ingreso a la educación superior por los alumnos. Los mejores puntajes representan un aporte fiscal mayor que los que se ubican a la base de la distribución. Por ende, la institución con mayor capacidad de atraer a los mejores estudiantes, recibe un aporte fiscal indirecto mayor.

Otros mecanismos han sido el Fondo de Desarrollo Institucional desde 1988, los convenios de desempeño, etc.

(iv) la introducción de mecanismos competitivos en la asignación de recursos fiscales al financiamiento de la investigación.

(v) el establecimiento de exenciones tributarias para las donaciones de individuos o empresas a las universidades

Sin lugar a dudas, desde la perspectiva de las instituciones, las nuevas reglas de financiamiento implicaron cambios internos significativos en sus formas de gestión y relación con el medio.

La progresiva disminución de los aportes fiscales transferidos a los establecimientos con financiamiento público, obligó a éstos a cambiar sus estrategias de financiamiento poniendo énfasis creciente en los ingresos propios, obtenidos ya sea mediante el cobro de aranceles (apoyado por el Crédito Fiscal Universitario), o de la venta de servicios y

² Según el gobierno, el no pago por parte de estos sectores implicaba, como había sido el caso históricamente, el que fueran subvencionados por intermedio del gasto público por los sectores de menores ingresos.

suscripción de contratos (con organismos del sector público y del sector privado), así como a recurrir al endeudamiento con la banca privada.

La presión por generar recursos de fuentes alternativas a las transferencias estatales directas un conllevado un cambio radical en las estrategias de desarrollo de las universidades durante los últimos 20 años, forzándose a introducir racionalizaciones al menos parciales en su funcionamiento, a abrirse a las demandas del medio social y a valorizar sus actividades al ponerlas en el mercado.

IV.- El rol del Banco Mundial en el diseño e implementación de políticas educativas en el ámbito de la educación superior (diversificación de fuentes de financiamiento, el crédito universitario, los estudiantes como clientes, eficiencia y eficacia en los procesos de gestión) (Espinoza, 2002; Ginsburg, Espinoza, et al., 2003; Espinoza, 2004)

Las bases de sustento de las políticas de educación superior del Banco Mundial

Sobre la base de los análisis de rentabilidad social y privada desarrollados desde comienzos de los años 70 por George Psacharopoulos y otros funcionarios del Banco Mundial, se concluyó que la rentabilidad social era mayor en la enseñanza primaria que en la educación superior en la mayoría de los países estudiados, lo cual justificaba que los gobiernos dieran prioridad a la primera. Por otra parte, las estimaciones de la rentabilidad privada de la educación superior eran altas y se había incrementado aún más en la década del 90.

El Banco Mundial con frecuencia ha criticado en diversos documentos estratégicos los sistemas de educación superior de los países subdesarrollados o en desarrollo argumentando que ellos tienen una excesiva centralización, baja calidad y escaso desarrollo. Los estudios del Banco Mundial que permiten arribar a las conclusiones antes enumeradas se han basado exclusivamente en análisis que han empleado la teoría del capital humano, teoría económica que ve la educación como una inversión tanto para la sociedad como para los individuos que desean alcanzarla. Los retornos sobre la inversión son medidos a través de los ingresos que se ganan a lo largo de la vida. En tal sentido, los individuos que pretenden acceder al sistema son considerados derechamente como clientes que buscan comprar un servicio, en este caso la educación gracias a la cual se pueden obtener enormes beneficios privados (**Ver si puedo explayarme más acá revisando los trabajos de Koljatic y Zelaya y el documento de Globalisation, education and societies**)

Metodológicamente el Banco Mundial ha utilizado como herramienta para hacer sus estimaciones los análisis de tasas de retorno social y privada. Dichos análisis llevan a concluir que: las tasas de retorno en educación en países subdesarrollados son superiores que en economías de mercado avanzadas; las tasas de retorno social y privada en educación son más altas para la educación primaria, seguida por la educación secundaria.

La forma en que esta metodología ha sido utilizada para justificar las políticas del Banco Mundial, sin embargo, es altamente cuestionable según diferentes autores debido a las siguientes razones:

a) Insuficiente apoyo empírico; b) excesiva generalización; c) mal uso de conceptos claves en el marco de las políticas del banco; d) escaso uso de descubrimientos de investigación alcanzados por investigadores de países del tercer mundo; e) utilización de la teoría del capital humano como enfoque único; f) uso inapropiado y abusivo de los análisis de tasa de retorno para sustentar determinadas políticas educativas.

Ya a fines de los años 70 el Banco Mundial en pleno período del ajuste estructural la política del banco hacia el sector educación superior contenía tres recomendaciones básicas, las cuales serían asumidas e implementadas posteriormente por el gobierno de Pinochet:

- a) Traspasar el costo de la educación a los estudiantes y sus familias incrementando de este modo los costos privados para asistir a instituciones de educación superior; b) establecer sistemas de créditos estudiantiles dirigidos a individuos de familias de ingresos medios y bajos con dificultades para costear sus estudios; y c) modificar la composición del gasto fiscal en el sector educación traspasando recursos del subsector educación superior y educación vocacional hacia la educación primaria.

Además, el Banco Mundial ya en 1980 enfatizaba la necesidad de mejorar la eficiencia de la gestión administrativa y financiera de los sistemas de educación superior en un contexto de fuerte expansión para lo cual recomendaba a modo de política lo siguiente:

- a) Reducir los costos administrativos
- b) Reducir el subsidio público a la educación superior
- c) Mejorar la gestión de las instituciones mediante programas presupuestarios efectivos, análisis de costos rigurosos y fiscalización permanente del gasto de los recursos

La legislación de comienzos de los años 80

La doctrina que prevaleció en los años 80 fue aquella sustentada fundamentalmente por el Banco Mundial, según la cual la formación de recursos humanos no es ya un tema de interés público sino privado. Al pasar del nivel educativo secundario al superior, quien gana es el que obtiene un aumento de sus capacidades para adquirir mejores posiciones laborales y más elevados estándares de vida. Por lo tanto, sería el propio interesado quien tendría que pagar su enseñanza superior, así como es natural que quienes compran automóviles lo hagan por sus propios medios y no le pidan al Estado que les financie estos bienes.

Siempre ha habido una discusión acerca de cuánto de la enseñanza superior es asunto de interés público y cuánto de interés privado. Quienes generaron la legislación que estamos examinando se decidieron, en términos absolutos y sin dejar lugar para ningún matiz, por la segunda opción. En efecto, el concepto que está detrás del autofinanciamiento de la docencia superior es que ésta, y por lo tanto la obtención de una profesión por parte del estudiante, es un asunto que sólo produce ganancia privada.

El Banco Mundial ha venido jugando un rol preponderante en el diseño e implementación de políticas en el ámbito de la educación superior. Si bien el Banco Mundial reconoce en sus documentos estratégicos que no hay una fórmula única para los

distintos países argumenta que recompensará a aquellos países que se ajusten a sus recomendaciones de política. En tal sentido se plantea desde el BM:

“Los países que estén dispuestos a adoptar un marco de política de educación superior que enfatice una estructura institucional diferenciada y una base de ingresos diversificada, con fuerte énfasis en la incorporación de fuentes de financiamiento provenientes del sector privado, tendrán prioridad al momento de solicitar préstamos al Banco Mundial”.

Consecuencias de las políticas implementadas (administrativas, financieras, recursos humanos, docencia, investigación...)

* Oferta excesiva de carreras top que no se compadece con las necesidades del mercado (Dar algunos datos que demuestran la saturación)

* Baja calidad en la formación que están recibiendo los egresados

* Drástica caída de los aportes fiscales hacia las instituciones públicas (Universidades tradicionales) que ha obligado a las universidades a:

Elevar periódicamente los aranceles y generar ingresos por otras vías; y
Endeudarse progresivamente con la banca privada

* Bajo nivel de perfeccionamiento de los docentes y envejecimiento progresivo de las plantas docentes

* Escasa producción científica en algunas áreas del conocimiento tales como las ciencias sociales y la educación (Especialmente en el ámbito internacional)

* El fondo de créditos universitarios y los distintos programas de becas no cubren cabalmente las necesidades de los estudiantes meritorios de menores recursos

* La aparición de fondos de investigación concursables (FONDECYT, FONDEF; etc) ha ocasionado serios problemas de gestión docente a las instituciones dado que los docentes usualmente se excusan de cumplir las obligaciones para las que fueron contratados argumentando que están ocupados en los proyectos de investigación que ganaron por concurso.

V.- Aseguramiento de calidad y mejoramiento de los procesos de gestión (Punteo listo en Presentación Power Point)

La expansión desmedida y desregulada del sistema de educación superior en Chile ha estado produciendo no ha ido acompañada por un mejoramiento de la calidad de

la oferta lo que llevado a las autoridades a diseñar un sistema de aseguramiento de la calidad de la educación.

VI.- Asignación y o elección de temas de investigación: Los estudiantes deberán conformar grupos (3 a 4 personas) y elegir un tema de investigación que deberá ser desarrollado a lo largo del semestre. Los resultados del proyecto deberán ser presentados en el transcurso de las últimas tres sesiones.