

LOS ÁRBOLES NO DEJAN VER EL BOSQUE: DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE

www.aequalis.cl

ÆQUALIS
Foro de Educación Superior

LOS ÁRBOLES NO DEJAN VER EL BOSQUE: desafíos de la educación superior en Chile

AEQUALIS

Los documentos son editados por el Foro de Educación Superior AEQUALIS. La presidenta y representante del Foro es María José Lemaitre.

Los contenidos de los respectivos artículos son de responsabilidad de sus autores. El Foro los pone a disposición de la comunidad para su reflexión.

El objetivo de AEQUALIS es formular propuestas de políticas públicas e institucionales, para contribuir al desarrollo sistémico de la educación superior chilena, con un carácter participativo, pluralista, innovador y abierto.

Equipo de transcripción, redacción y edición:

José Venegas Lillo, jefe de Estudios AEQUALIS

Georgina Sánchez, coordinadora Aequalis

Santa Magdalena 75, piso 11, Providencia, Santiago.

ÍNDICE

PRÓLOGO	7
PRIMERA PARTE: Los árboles no dejan ver el bosque	9
UNA MIRADA DIFERENTE AL PROCESO DE REFORMA A LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE	11
PARADOJAS DEL PROYECTO DE LEY: ¿ES TODAVÍA UN DISEÑO VIABLE?	19
CÓMO ENFRENTAR EL FUTURO EN EL ESCENARIO DE LA REFORMA: TRES IDEAS DE PORQUÉ LOS ÁRBOLES NO DEJAN VER EL BOSQUE	25
SEGUNDA PARTE: Un mirada al futuro	29
LA AUTONOMIA UNIVERSITARIA COMO SUPERACION DE ALGUNAS UNILATERALIDADES EN NUESTRO DEBATE SOBRE LA REFORMA A LA EDUCACIÓN SUPERIOR	31
DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR	55
DESDE FUERA DE LAS TRINCHERAS	63

PRÓLOGO

Los árboles no dejan ver el bosque, desafíos para la educación superior. Así titulamos el seminario organizado por Aequalis, cuyas ponencias publicamos en esta nueva edición del Foro.

¿Podremos salir de esta lógica de invisibilidad de los temas relevantes, de los avances y aprendizajes que como país hemos logrado en educación superior y al mismo tiempo hacernos cargo de los desafíos que permitan proyectarla a los próximos 40 años?

Aequalis, en un esfuerzo plural y reflexivo ha venido planteando, en sus diversas publicaciones, todas disponibles en la web, la necesidad de una reforma sustantiva que se haga cargo de las fortalezas y aprendizajes, de los desafíos de la educación superior en el siglo XXI y de los problemas de regulación que el sistema presenta.

Es en este contexto que el Foro Aequalis reunió, en el ex Congreso Nacional, a un connotado grupo de expertos, para discutir y proponer visiones sobre la base de la realidad de nuestro actual sistema de educación superior, que creemos se han invisibilizado y, asimismo, contribuir a un amplio consenso técnico para una reforma sustentable.

En estos 35 años la educación terciaria en Chile ha avanzado y logrado resultados que nos convierten en un país líder en Latinoamérica e, incluso, en algunos aspectos con un liderazgo global, como es en acceso a la educación superior de sectores pertenecientes al primer quintil de ingreso económico. Sin dudas tenemos brechas en institucionalidad y aseguramiento de la calidad que debemos acordar en el corto plazo, pero este proyecto de ley, por todos los sectores criticado, no ha cumplido con convocar un amplio apoyo técnico, social y político. Por ello, debemos decir que no hemos aprovechado la oportunidad. Confiamos en que el Senado, en su oportunidad de discutir este proyecto, convoque a un acuerdo nacional que garantice un diseño marco de política que nos proyecte.

Las ponencias que aquí se presentan se encuentran ordenadas de acuerdo con los dos paneles del seminario. En el primero de ellos, expusieron los profesores Andrés Bernasconi y José Julio León junto con la presidenta de Aequalis, María José Lemaitre. Aquí se abordaron los efectos que este proyecto ha generado, como la parálisis institucional en las inversiones; el lobby sobre la distribución de los recursos

y el modo en que los académicos han enfrentado esta discusión. Por otra parte, se abordaron ciertas paradojas a las que podría conducir esta reforma como el de la circularidad, es decir, mecanismos de regulación que terminen reforzando ciertos esquemas que hoy están presentes en el sistema y que se buscaría, de acuerdo al diagnóstico, atenuar o eliminar. En el panel se expuso, asimismo, que nuestro país tiene una nomenclatura de títulos y grados de una heterogeneidad increíble y, por ello, es muy necesario el establecimiento de un marco nacional de cualificaciones, que contribuya al establecimiento de un sistema coherente, transparente y legible de certificaciones para la educación superior, que permita el aprendizaje a lo largo de la vida y el reconocimiento de aprendizajes previos.

El segundo panel abordó cuestiones centrales no afrontadas y que explican la idea de invisibilidad del bosque, como son las políticas generales o la idea de universidad y de su quehacer. Muchas veces, plantean los expertos en este panel, el debate ha sido una querrela entre instituciones estatales y privadas. En este sentido el rector Silva señaló "... que esta separación de aguas es un resabio de la modernidad ilustrada, de un positivismo decimonónico, de una nostalgia ideológica que ya está pasada de moda y qué ya no corresponde a nuestra modernidad tardía". En el mismo panel la profesora Devés manifestó, asertivamente, que la discusión no debe tratarse de predefinir "... un estado final que debemos concebir, sino cómo dotar a nuestras instituciones de la capacidad para adaptarse al cambio, entendiendo que, al mismo tiempo, son actores relevantes en la generación de aquellos cambios". Por su parte, Juan José Ugarte nos planteó que es clave "fijar el problema, disponer de evidencia sobre las causas que lo originan, generar una política causalmente bien enfocada, impactar positivamente en el problema a resolver. ¿Hemos hecho aquello? ¿Tenemos consenso sobre el problema que queremos atacar, para desde allí reunir la evidencia, enfocar la política y aspirar a alcanzar resultados relevantes? Lamentablemente la respuesta es no."

Estas seis ponencias son un aporte por ser perspectivas y reflexiones complementarias y necesarias en la actual discusión. Esperamos, con ello, contribuir al debate de ideas que caracteriza a Aequalis y, asimismo, fortalecer el espacio de diálogo para los integrantes de nuestro Foro.

Secretaría Ejecutiva
Foro Aequalis

PRIMERA PARTE:
Los árboles no dejan ver el bosque

María José Lemaitre
José Julio León
Andrés Bernasconi

UNA MIRADA DIFERENTE AL PROCESO DE REFORMA A LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE

María José Lemaitre

Presidenta del Foro de Educación Superior Aequalis

La reforma de la educación superior en Chile – algo que todos consideramos importante y necesario – va mucho más allá de los contenidos del proyecto de ley. Por eso, en esta ocasión los invito a salir de la discusión que solemos tener y mirar un aspecto diferente: el marco de cualificaciones, que ha sido parte del trabajo realizado durante estos años, pero que ha estado presente en la discusión técnica en Chile por muchos años.

El actual proyecto de ley, que generó tanta crítica desde distintos ángulos, hizo imposible desarrollar una discusión más profunda sobre el sentido y las necesidades de la educación superior. El tema de la gratuidad invadió todo el espacio y nos centramos en la forma en que se definiría la gratuidad, la fuente de los recursos, las consecuencias para las instituciones, y dejamos de lado la discusión sobre el sentido de la reforma – qué es lo que esperamos lograr con ella.

¿De qué hablamos cuando hablamos de reforma de la educación superior? Inicialmente se plantearon temas tan relevantes (pero al mismo tiempo tan poco unívocos) como mejorar la calidad, ampliar las oportunidades de desarrollo personal, profesional, social de la población y, también, buscar respuestas pertinentes a distintas necesidades nacionales, regionales y locales. Llevamos cuatro años en modo reforma, hemos discutido y criticado, pero luego de todo ese tiempo, estamos en una situación de incertidumbre y de mucha parálisis. A pesar de las críticas, a pesar de las discrepancias acerca de los contenidos del proyecto de reforma, es necesario reconocer que ha habido un resultado tremendamente importante: nos hemos visto obligados a pensar la educación superior, porque si queremos criticar responsablemente, es importante proponer alternativas, y hemos tenido que analizar qué es lo que debería haber en vez de los actuales contenidos en discusión.

MARCO NACIONAL DE CUALIFICACIONES

Es en este contexto donde me parece relevante mirar el Marco Nacional de Cualificaciones (MNC). Se trata de un ámbito modesto y relativamente invisible,

pero que genera resistencias. Hace ya varios años, una comisión de vicerrectores académicos del CRUCH inició una reflexión al respecto y pidió a CINDA un informe sobre las experiencias internacionales de diseño e implementación de los MNC, y su posible rol en Chile. La pregunta de trabajo que subyacía al estudio era ¿para qué un Marco Nacional de Cualificaciones? La respuesta fue que se trataba de un mecanismo capaz de contribuir al establecimiento de un sistema coherente, transparente y legible de certificaciones para la educación superior, que permitiera el aprendizaje a lo largo de la vida y el reconocimiento de aprendizajes previos. ¿Quién podría estar en desacuerdo con eso?

Pero ¿por qué hoy necesitamos una mirada como esa en Chile? En primer lugar, nuestro país tiene un sistema de educación superior sólido. Si miramos con detención los indicadores del sistema, podemos concluir que en todas las mediciones Chile está por encima de todos los países latinoamericanos. Sin embargo, tenemos una nomenclatura de títulos y grados de una heterogeneidad increíble. A modo de ejemplo: en Chile existen 3.225 programas de ingeniería con 570 nombres distintos. Parece imposible entender qué representan esos distintos nombres, y si es posible, en realidad, identificar qué hace que sean semejantes (porque se trata de programas de ingeniería) y qué hace que sean distintos (porque se llaman de distinta forma). Por otra parte, los mismos títulos pueden representar competencias y aprendizajes disímiles. Es posible tener un título de ingeniero comercial, de sociólogo o de ingeniero en informática y haber adquirido competencias diferentes – con orientaciones más o menos académicas, o más o menos aplicadas, por ejemplo. Y con esto no quiero decir que uno de estos títulos sea de mejor calidad que el otro, sino que son diferentes, porque preparan para ‘vidas y trabajos diferentes’, como señaló Martin Trow al explicar en qué consiste la diversidad de la educación superior.

Un marco de cualificaciones permite ubicar el tipo de competencias asociado a las distintas cualificaciones obtenidas, y por consiguiente, hacer más transparentes las certificaciones para potenciales estudiantes y empleadores.

Otro aspecto que el MNC busca resolver dice relación con ampliar las oportunidades de movilidad entre distintos niveles formativos, mejorar las oportunidades para seguir trayectorias diferentes y conseguir el reconocimiento de estudios previos. Nuestra educación superior hoy tiende a generar cualificaciones terminales, y a hacer prácticamente imposible transitar por una educación a lo largo de la vida, que permita actualizarse, renovarse, re-inventarse.

La UNESCO, en su reflexión acerca de las condiciones que es preciso promover

en cuanto al reconocimiento de estudios o de títulos, sostiene que los estudiantes tienen el derecho a la propiedad sobre los aprendizajes que han logrado y a su reconocimiento, suponiendo que hay un mecanismo que asegure calidad. Pero en la práctica, ese derecho no existe – o, al menos, no se reconoce. Un estudiante que no completa un título, sino que aprueba una parte del plan de estudios, enfrenta nuevos estudios como si esos años no hubieran existido. Tampoco hay articulación entre estudios de distinto nivel – un técnico de nivel superior, con experiencia en el trabajo de su especialidad que quiere seguir estudios universitarios enfrenta esos estudios en las mismas condiciones que si fuera un recién egresado de la enseñanza media. Hay aquí un desperdicio de tiempo, de energía, de recursos que es preciso evitar. Otro aspecto de la variabilidad de la formación es la duración efectiva de los estudios. En términos formales, el plan de estudios se define en términos de cursos y semestres, bajo el supuesto de que se trata de estudios que suponen una dedicación de jornada completa. Sin embargo, los ocho, nueve o diez semestres nominales pueden significar en la práctica un tiempo de estudio completamente diferente, según las condiciones en que se dictan, lo que pudo verificar el grupo del Ministerio de Educación que hizo el análisis de una muestra muy amplia de carreras, precisamente para el diseño de una propuesta de MNC.

Ahora bien, es evidente que un MNC no es mágico; no va a resolver todos los problemas de la educación superior, pero sí puede contribuir a generar ciertos elementos que permitan ordenar y dar un marco de referencia a la oferta de programas e incluso, lo que no es menor, a los procesos de aseguramiento de la calidad.

Me detengo un momento para hacer un paréntesis. Si miramos la historia del aseguramiento de la calidad en Chile, es uno de los más antiguos de América Latina, con excepción del CAPES en Brasil. En 1990 se creó el Consejo Superior de Educación, luego la CNAP y más tarde la CNA. En todos esos casos, se definieron criterios y estándares sin que existiera un marco general apropiado (los contenidos de la LOCE, o de la ley 20.129, si bien daban ciertas orientaciones, no hicieron una contribución efectiva al ordenamiento de la educación superior, que quedó sujeto a las decisiones de los integrantes de los consejos de cada uno de estos organismos). Un MNC, en cambio, define un entorno y proporciona un ‘rayado de cancha’ consensuado, institucionalizado, a los sistemas de aseguramiento de la calidad. Volviendo al MNC, un poco de historia. El trabajo se inició durante la década de 2000 en una suerte de ‘protomarco’ para la formación técnica en el programa Chile Califica, del Ministerio de Educación; en 2007, el CRUCH abordó el tema de un marco para la educación superior a través de un proyecto MECESUP. Luego, en 2013, el Consejo Minero y la Fundación Chile avanzaron en el diseño de un marco

para la minería, y en 2014 Chile Valora generó un marco de certificación laboral. En 2014, el Consejo Nacional de Educación intentó juntar estas experiencias y avanzar hacia una propuesta de un marco integrado, el Ministerio de Educación convocó a una comisión para trabajar en un marco para la educación superior y en 2015, el MINEDUC, junto con la Fundación Chile, trabajaron un marco para la educación técnico profesional. Llevamos muchos años dándole vueltas al tema, y parecería que es tiempo de resolver si de verdad podemos hacer algo útil.

La primera pregunta que es necesario contestar se refiere a los objetivos de un MNC. Estos pueden ser de muy distinto tipo y envergadura, pero hay un cierto grado de consenso de que en el caso de Chile, sus principales objetivos se refieren, en primer lugar, a favorecer el desarrollo de un sistema de educación superior articulado, que permita el aprendizaje a lo largo de la vida y el reconocimiento de aprendizajes previos. Luego, a establecer un sistema coherente, transparente y legible de certificaciones para la educación superior y finalmente, promover la pertinencia de los perfiles de egreso de las carreras y programas en función de los requerimientos del medio social y laboral.

En segundo lugar, es preciso preguntarse qué hace que un MNC sea un instrumento eficaz. El análisis de las experiencias internacionales muestra que un aspecto clave para ello es la legitimación del marco, es decir, que este sea reconocido por los distintos actores, que a su vez sienten un cierto grado de apropiación de sus contenidos. En efecto, su génesis tiene que ser participativa – no se puede construir un marco de cualificaciones en un escritorio. Esto significa que no se puede tomar un marco existente y traducirlo, sino que es preciso buscar estrategias de participación activa de distintos actores: el Estado, el sector privado, el sector productivo, las instituciones de educación superior, otros referentes. Esto es clave, porque no solo las instituciones de educación superior (IES) pueden formar y capacitar. Otra de las lecciones de la experiencia es la importancia de contar con una instancia de coordinación del sistema, que pueda convocar, financiar, establecer metas y plazos, en una perspectiva al menos de mediano plazo. En efecto, los marcos de cualificaciones requieren de un tiempo de maduración relativamente largo; se construyen en varios años, y hay que mantener el impulso durante mucho tiempo: es necesario hacer ajustes, gestionar procesos, proveer recursos y sobre todo, hacer un trabajo de reconocimiento de cuáles son los conocimientos y habilidades requeridos para poder desempeñarse en distintos ámbitos de la vida social, ciudadana, laboral, académica.

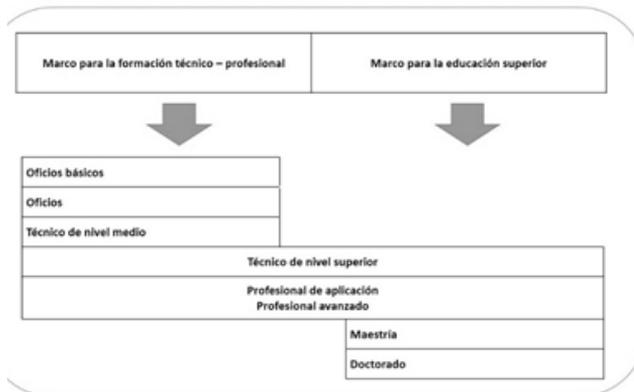
Reitero la idea de un marco no es la solución a todos los problemas de la educación

superior (ni siquiera de la mayoría de ellos). A menudo caemos en el error (o en la tentación) de utilizar un instrumento que resulta eficaz para un objetivo para asignarle múltiples responsabilidades: promover la equidad, mejorar la calidad, fortalecer la educación técnico profesional, desarrollar la formación ciudadana, servir para definir acceso a recursos ... y luego nos sorprendemos de que las cosas no marchen bien. No es posible lograr una diversidad de objetivos con un instrumento, pero sí es posible y deseable es integrar cada uno de los instrumentos que se diseñe en un marco de políticas consistentes y alineadas entre sí. Esto se hace particularmente evidente cuando el MNC y los procesos de aseguramiento de la calidad operan o se perciben como elementos paralelos, no articulados entre sí.

Por ello, es necesario tener en consideración que, como todo instrumento, tiene limitaciones. Tendemos a pensar que una vez dictada una ley, o elaborado un reglamento, los problemas están solucionados. Porfiadamente, la realidad nos muestra que si bien ese puede ser un paso necesario, claramente no es suficiente. La implementación de las normas requiere de ajustes, de consideración de las consecuencias no previstas, de alineación con las prácticas reales de las instituciones y de las personas, de tal manera de hacer del documento normativo un dispositivo eficaz.

Un tercer elemento clave para contar con un MNC útil es, por consiguiente, aceptar la idea de que generar un instrumento como éste implica trabajar por aproximaciones sucesivas. Es necesario aprender, y a veces, desaprender.

Actualmente se han elaborado dos propuestas de marco, uno para la educación técnico profesional (TP) y otro para la educación superior. El diagrama que sigue muestra los niveles de cada uno, y el ámbito donde se encuentran (o donde debieran encontrarse).



Como puede apreciarse, cada uno de los marcos tiene un sector que le es propio, y existe un ámbito donde comparten las cualificaciones. En el marco TP, solo se reconoce un nivel profesional, de modo que el ámbito compartido está en dos niveles: técnico de nivel superior, y profesional. El marco de la educación superior distingue entre profesional de aplicación y profesional avanzado (que puede asimilarse, aunque no enteramente, al profesional con licenciatura).

La principal diferencia está en que el marco TP tiene una clara orientación hacia el medio laboral, aspecto que está más desdibujado en el marco de la educación profesional. Sin embargo, si bien esta orientación es necesaria, al menos en el campo de la educación superior no es suficiente. Por ello, resulta claro que es preciso hacer un trabajo de compatibilización y de ajuste en ambos marcos para que puedan dar cuenta de las necesidades de estudiantes, trabajadores y profesionales de la manera más amplia y completa posible.

Una discusión en profundidad acerca de lo que significa cada uno de estos niveles, las trayectorias posibles entre uno y otro, la forma en que se puede transitar desde una formación técnica hacia una de carácter más académico o viceversa puede constituirse en un aporte significativo para el desarrollo de una educación superior más pertinente y ajustada a las necesidades de las personas.

La tarea pendiente, a mi juicio, es plantearnos las preguntas que surgen de un análisis como el propuesto. No son preguntas fáciles de formular, y aún más difícil puede resultar responderlas. Sin embargo, creo que no es posible eludirlas si queremos efectivamente avanzar hacia una educación superior que sea capaz de responder a las necesidades del país en el siglo 21. A continuación, algunas de estas preguntas: ¿Qué significa adquirir un compromiso con la transparencia de títulos y grados? ¿Estamos dispuestos a comprometernos con definir claramente para qué sirve lo que se ofrece a un estudiante, a un futuro empleador, a un ciudadano, una vez adquirido un determinado título o grado?

Si de verdad queremos articulación, abrir espacios para itinerarios y trayectorias diversas, ¿qué cambios curriculares se necesitan? En mi opinión, con los currículos actuales esa articulación es imposible. Sabemos que es difícil, pero ¿estamos dispuestos a cambiar, a mirar críticamente los currículos que existen en los distintos niveles para articularlos? y, del mismo modo, ¿estamos dispuestos a pensar que un técnico de nivel superior que quiere seguir estudios profesionales no tenga que partir de cero?

Si ponemos el foco en las cualificaciones, es decir, si lo que importa es certificar las competencias adquiridas durante el período de formación, ¿es indispensable asociar los niveles formativos a determinados tipos de instituciones? Hoy la definición es institucional, y salvo las universidades, las instituciones se definen por lo que no pueden hacer. Sin embargo, podría ser factible modificar la lógica, y plantear que si una institución tiene los recursos y las capacidades necesarias para ofrecer un determinado nivel de formación, no importa cómo se llame. ¿Estamos dispuestos a abrirnos a considerar esas decisiones y pensar en instituciones de formación profesional que otorguen grados avanzados, como, por ejemplo, una maestría profesional? Esto ya ocurre en el resto del mundo, pero en Chile una maestría profesional solo puede formarse y certificarse en una universidad.

¿Cómo compatibilizamos el foco en las competencias laborales con una formación en ciudadana? Cuando uno mira las competencias contenidas en el marco de formación técnica, no encuentra nada acerca de la formación de personas en una perspectiva de integración social, de participación ciudadana, de desarrollo personal. ¿Qué habría que hacer para poder incorporar ese tipo de formación en cursos de ciclo corto?

Por último (no porque se hayan agotado las preguntas, sino porque se acabó el tiempo) es necesario destacar que un desafío complementario para un MNC es su vinculación con el sistema de aseguramiento de la calidad. Es necesario que haya una buena vinculación entre ambos. Por otra parte, el diseño de un MNC puede ser una muy buena oportunidad para plantear un nuevo desafío a instituciones que ya aprendieron a enfrentar procesos de acreditación sin complicarse la vida. Si los criterios de calidad plantean exigencias de articulación con el sistema escolar, al interior de la educación superior o con el medio externo, las instituciones prestan atención a estos temas.

Para terminar, quiero reiterar que estos son algunos de los temas claves que debe contener una discusión sobre la reforma de la educación superior. Esto es independiente, o al menos, no dependiente de lo que pase con la ley o con la gratuidad. El proceso de reforma ha sido frustrante en muchos aspectos, pero debiera convocarnos a hacer de esta discusión una oportunidad para dejar de lado las respuestas fáciles, salir de la zona de comodidad y entrar a hacer los cambios necesarios para una educación superior que de verdad mire al siglo XXI.

PARADOJAS DEL PROYECTO DE LEY: ¿ES TODAVÍA UN DISEÑO VIABLE?

José Julio León

Académico Universidad Diego Portales, Vicepresidente Aequalis

Siguiendo la invitación de los organizadores intentaré mirar con Uds. el bosque; mejor dicho, mirar uno a uno los árboles para así captar la profundidad del bosque. Con todo, esta es una tarea que podría resultar infructuosa, en cuanto no hemos convenido previamente los criterios, las funciones o fines con los que vamos a medir, o evaluar la densidad del bosque. Por ello intentaré enfocar primero los árboles más robustos, aquellos que gozan de mejor salud, que, diríamos, crecen sin dificultad o a pesar de las dificultades. Esos que, paradójicamente, no parecen haber sido vistos por quienes realizaron el diseño de la reforma a la educación superior. Veamos:

Chile ocupa uno de los primeros lugares en cobertura en educación superior entre los países de la OCDE. Esta es una transformación social mayor, no solo del sistema de educación superior sino del país en su conjunto. Una transformación cultural que quizá aún no estamos dimensionando porque aún no somos capaces de entenderla, de procesarla. Hay un artículo en la edición de Aequalis sobre “Los desafíos de educación superior y el futuro que viene”, del profesor Alfredo Joignant, que indaga sobre estos cambios sociales que se están produciendo con este nuevo tipo de ciudadanos, más educados, más empoderados, pero cada vez menos participativos; una suerte de paradoja. El aumento de la cobertura de la educación superior no necesariamente está fortaleciendo la democracia. Pero, habría que decir, no la está fortaleciendo en el sentido de la democracia que conocemos; quizá también se está transformando el concepto, el modelo de democracia en el cual vamos a vivir en el futuro. Dejo esto planteado, para reflexionar y debatir.

Chile, también, es uno de los países de Latino América que más ha avanzado en términos de equidad, bajo cualquier fórmula e indicador de medida. La proporción de los jóvenes pertenecientes al quintil más pobre que accede a la educación superior en Chile es mayor, incluso, comparado con países que tienen universidades o instituciones de educación superior gratuitas. Habría que decir, para ser justos, que el crédito con aval del Estado (CAE) y las becas fueron, en su momento, mecanismos efectivos para el aumento de la cobertura y la equidad. No decirlo es una suerte de deshonestidad intelectual. Conviene recordar que cuando se aprobó el CAE en

el parlamento solo tuvo un voto en contra en la cámara de diputados y un voto en contra en el senado. No se puede negar que fue una de las políticas públicas que contó con uno de los mayores consensos en su época. Lo correcto es decir fue una política adecuada para el momento en el que se instaló; lo que no obsta a instar por su reforma hoy.

Chile, de otro lado, es uno de los países con más alto nivel de inversión pública y privada: 2,5% del PIB. Chile es además un país líder en la región si se considera el número de universidades que logran ubicarse entre las mejores en los rankings internacionales. Habría que decir, entonces, que las políticas de ciencia y tecnología, las políticas de financiamiento basal más los fondos de desarrollo institucional como MECESUP, junto con la acreditación fueron mecanismos eficaces para contribuir a esta mejora de la calidad. Todas ellas políticas públicas que en su momento tuvieron también un alto grado de consenso.

Hoy, en cambio, no es claro que la gratuidad –que partió, todo hay que reconocerlo, con un alto grado de consenso- contribuya ni al aumento de la cobertura ni tampoco a la equidad; no parece que contribuya al mayor acceso a educación superior de los grupos más desventajados ni tampoco en calidad. Este es el problema de esta política, ¿A qué contribuye? ¿Cuál es su objetivo? La pregunta que surge es: ¿Cuál es el objetivo que en realidad se persigue? Me parece que esto es clave a la hora de diseñar, implementar, evaluar, difundir y comunicar políticas públicas. El gran problema de comunicación de esta política pública es que no tenemos claro cuál es el objetivo que persigue, porque no queremos creer que se instaló solamente debido a las movilizaciones estudiantiles del año 2011. En este sentido, lo primero que resulta de esta discusión es que se requiere perfeccionar la fase de diseño institucional en la elaboración de las políticas públicas. Partiendo por planificar cuáles son los objetivos que se persiguen y tratando de asegurar una cierta relación de idoneidad entre los medios y los fines.

Por otra parte, el alto compromiso financiero que plantea la reforma, debido a la gratuidad, posiblemente impida al país hacer el salto en inversión pública en ciencia y tecnología. Muchos esperan pasar del 0,4% del PIB actual a un 2%, que es el promedio de los países de la OCDE. Esa brecha no la vamos a salvar en la próxima década y quizá en varias décadas más.

OPCIONES DE POLÍTICA

Otro fenómeno que está ocurriendo es una tendencia a la concentración. Esto es

especialmente claro en el ámbito de los IP y CFT. ¿No sería el momento de promover las fusiones y absorciones de instituciones en vez del administrador provisional?; ¿no será esa una política más adecuada? Para enfrentar los problemas que están teniendo un grupo o muchos IP y CFT, especialmente los de tamaño pequeño que se ubican en regiones y que no van a poder cumplir con las nuevas exigencias que se le están planteando, ¿no será el momento de pensar en una acreditación que no concluya con el cierre de instituciones, sino que vaya acompañada de un mecanismo de apoyo? Algo así como un fondo de mejora para las instituciones.

Estas dos propuestas que acabo de mencionar fueron ideas de una Comisión del año 1991, que también generaron en su momento alto consenso. Pero, ¿Hace cuánto tiempo que ya no tenemos un foro de educación superior convocado por una ministra o ministro de Educación?. Aequalis, que es un Foro, en su grupo de aseguramiento de la calidad también planteó mejoras al proyecto de ley en relación con la acreditación que están inspirados en ideas similares, y sin embargo no parece haber espacio para buenas políticas como esas. No olvidemos que el gobierno plantea, además, suprimir y reemplazar el CAE. No sabemos cuánto más va a costar esto. Por otra parte, el proyecto plantea nuevas sanciones al lucro y un mecanismo de superintendencia, mayores exigencias a la acreditación, cambios en el sistema de admisión, que pasaría a depender de la subsecretaria. Esto, sin dudas, plantea un gran debate, una tensión entre regulación y autonomía.

Me llama la atención un parallogismo y un falso dilema que ha planteado la política pública: Un derecho social no se opone a un sistema mixto, un sistema con libertad de enseñanza. La educación superior no es exclusivamente un bien público; no se puede oponer el concepto de derecho social al de bien de consumo. La educación es un bien público y privado, al mismo tiempo.

De modo análogo, autonomía y regulación tampoco se oponen. La clave para resolver esto es un tema que el proyecto no aborda. Se dice que la autonomía está planteada en el contexto de una nueva institucionalidad para el sistema de educación superior, pero en realidad se plantea una nueva institucionalidad del Estado, de las agencias estatales, de las universidades y CFT del estado, pero se olvida de los principales actores: las instituciones de educación superior en cuanto tales.

El único punto que está detallado y que tiene que ver con las instituciones es el relativo al lucro y las operaciones con entidades relacionadas, las que quedarán prácticamente prohibidas desde que la ley se apruebe. Y aquí convendría detenerse un momento a examinar lo que está ocurriendo con la ley de inclusión. Esa ley

introdujo mecanismos que son claramente excesivos y no necesarios, como la prohibición de los arriendos. Esto está teniendo efectos negativos, disfunciones, que los partidarios del gobierno están calificando como “efectos marginales”. Son cerca de 77 establecimientos de educación general, un poco más de 50 mil alumnos, un porcentaje bajo, se argumenta, apenas un 2% de la matrícula. Son 50 mil alumnos. Podemos medir esto en términos estadísticos, pero ¿es así como vamos a medir la efectividad de la política pública desde ahora en adelante? ¿Desde cuándo lo que pasa con 50 mil estudiantes de educación general es un tema irrelevante o un tema marginal?

Me parece que aquí hay varios aspectos que se han ido perdiendo de vista y tienen que ver con este propósito explícito de no generar políticas de consenso, de plantearnos la cuestión de manera dicotómica como si tuviéramos que elegir entre el modelo A y el modelo B; de modo que si estamos con el proyecto A somos buenos, progresistas, y si apoyamos algo del proyecto B somos malos, defensores del lucro y la inequidad. Creo que tenemos que hacer un esfuerzo en términos políticos, intelectuales, académicos y comunicacionales, de superar estas falsas dicotomías en el debate público. Me parece, en este contexto, que los académicos tenemos una gran responsabilidad de no seguir repitiendo estos falsos dilemas.

Ciertamente hay problemas, hay debilidades y hay desafíos. Tenemos un marco regulatorio que se ha quedado estrecho. Ni el más visionario de los autores de la reforma de 1981 podría haber imaginado como iba a evolucionar nuestro sistema de educación superior hasta hoy. El traje sigue siendo más o menos el mismo, los ajustes solo han sido eso; ajustes sobre las mismas bases de política pública de los años 80. Se requiere, por tanto, reformar; pero para reformar este marco regulatorio primero se tiene que tener claro cuáles son los problemas que vamos a enfrentar. Sería una lástima, por ejemplo, que el debate siguiera centrado en cuáles son los aspectos de la reforma que van en contra de la constitución.

Existe una serie de asuntos en que solo existe incertidumbre: ¿Se eliminará el CAE? ¿Cómo se regularán las vacantes y los aranceles? ¿Esto es viable y necesario? ¿Por qué se establece el paso casi automático desde la pérdida de la acreditación a un administrador provisional, en circunstancias que la misma ley vigente del administrador provisional tiene medidas intermedias que permiten subsanar alguna dificultad? La lista de los temas polémicos suma y sigue: la fijación de vacantes y aranceles, la manera de renovar los criterios y estándares de acreditación, las sanciones al lucro y las prohibiciones de contratar con las personas relacionadas, etc.

El gran problema, a mi entender, es que muchas de estas medidas no apuntan a resolver los problemas y necesidades reales que tiene el sistema de educación superior y mucho menos los que va a tener que enfrentar en el futuro.

La desregulación del sector ha permitido una gran heterogeneidad institucional, que todavía persiste; todavía hay proyectos que funcionan de manera deficitaria, donde los estudiantes tienen incertidumbre respecto de su futuro. Los títulos se van devaluando y no aseguran que un porcentaje alto de los jóvenes acceda a empleos de mediana calidad. Y ese es uno de los problemas relevantes.

CIRCULARIDAD Y DERECHO SOCIAL

Concluyo observando que se nos plantean dos tipos de problemas.

Uno es el de la circularidad: lo primero que se debe cuidar, si se establecen mecanismos para restringir el funcionamiento del mercado y aumentar la esfera pública, es que no se termine a través de esos mecanismos, reforzando el mercado o la privatización del sistema. La gratuidad podría terminar siendo como el financiamiento compartido, un mecanismo que aumente, en vez de frenar la privatización y la segregación del sistema. Y esta es una cuestión de la que tenemos que preocuparnos y tratar de resolver antes de que se siga legislando, ya sea por glosa o en el proyecto de ley. Y tenemos claro que será una de las dos vías: se va a legislar acerca de la gratuidad, de todas maneras.

El segundo tipo de problema, que creo es más crucial y que demanda mayores esfuerzos intelectuales de nuestra parte, es el que llamaría “la paradoja del derecho social”. El gobierno ha quedado atrapado en su discurso, porque nuestro sistema es un sistema mixto y si planteamos no solo la educación como un derecho social, de todos, sino que incluimos la gratuidad en el concepto de derecho social, entonces el beneficio debe ser igual para todos, con lo que no se les podría poner a los estudiantes requisitos que no dependen de ellos, sino que de las instituciones que los albergan. Este es uno de los criterios que se desprenden de la sentencia del tribunal constitucional sobre la glosa de gratuidad.

Entonces, o cambiamos el discurso, por ejemplo que la gratuidad debiese apuntar a otro lado, responder a una definición de política distinta (por ejemplo, gratuidad solo para las universidades estatales, o para instituciones que adscriben a un régimen público, o con un medio para promover un objetivo explícito) o mantenemos el discurso y, en ese caso, varios requisitos que se están poniendo en el proyecto no son

sostenibles para una futura ley de educación superior. Y todo el esfuerzo, el tiempo y la inteligencia puestos en este debate se habrán perdido.

He tratado de mirar el bosque pero parece que aún está muy tupido, muy frondoso, lo que dificulta tener una mirada sistémica. Quizás convenga podarlo un poco, explorar hacia dónde crece y qué bienes produce, para diseñar un buen marco que lo contenga y lo oriente con visión de futuro, antes de tratar de imaginar un bosque distinto.

CÓMO ENFRENTAR EL FUTURO EN EL ESCENARIO DE LA REFORMA: TRES IDEAS DE PORQUÉ LOS ÁRBOLES NO DEJAN VER EL BOSQUE

Andrés Bernasconi

Profesor de la Pontificia Universidad Católica de Chile

La pregunta que nos convoca es ¿cómo las IES enfrentan el futuro en el escenario de la reforma a la educación superior? Tratar de responder esta pregunta es difícil. Por lo tanto, tomen estas ideas y reflexiones en carácter de hipótesis más que de afirmación, basada en algunas evidencias.

Tres son las ideas principales sobre las que reflexionaré. La primera, se refiere a la parálisis de las instituciones frente al proyecto de ley. Una parálisis por incertidumbre. La segunda, es la reacción política de las autoridades de las instituciones, esperable en un escenario como este. Me refiero al lobby. Los rectores, el Consejo de Rectores (CRUCh), los diversos grupos al interior del CRUCh, la asociación de universidades privadas y de institutos y CFT han estado, aparentemente, dedicados a influir en los proyectos de ley.

La tercera idea es una reflexión en torno a la voz de los académicos, no me refiero a los académicos que ahora son rectores, sino que al estamento académico. Es llamativo su comportamiento frente a un ajuste tan relevante a la política pública de educación superior.

PRIMERA IDEA: LA PARÁLISIS

Tengo la impresión que las instituciones están en una especie de compás de espera; no están abordando proyectos importantes de inversión y desarrollo hasta que no se clarifiquen, sobre todo, las reglas financieras. Esta parálisis llega desgraciadamente en un muy mal momento, porque coincide con un fenómeno en parte demográfico, en parte de acceso a recursos financieros para estudiantes, que es la estabilización y caída en la matrícula de educación superior. Entonces, las instituciones no crecen porque están a la espera de lo que la política pública defina, pero además no crecen porque este fenómeno que hemos tenido en los últimos 20 años de crecimiento continuo en la matrícula de primer año, se interrumpió. La incertidumbre en las políticas públicas y un estancamiento en la demanda, es una muy mala combinación para el desarrollo de las instituciones.

Hay un punto en particular que me parece especialmente lamentable. Me refiero a una segunda coincidencia desafortunada, la coincidencia con el periodo en que están retornando los becarios de Becas Chile con su doctorado. Chile está produciendo unos 400 doctores al año en Chile y otros 400 doctores chilenos se gradúan en universidades chilenas, y las universidades no están contratando. Hay una pérdida de potencial, de capacidad que es bien deplorable. Ahora bien, los becarios que están terminando sus estudios son un grupo bien organizado, políticamente diestro, con buenos contactos políticos en el Congreso. Por ello, creo que el de los doctores sin trabajo será un tema de importancia política del próximo año, si esta gente no ve caminos de inserción en el sistema.

SEGUNDA IDEA: EL LOBBY

La segunda idea es sobre el lobby, que es lo que más hemos visto. Rectores y sus agrupaciones tomando posiciones donde, como suele ser el caso en este tipo de pugnas, el objetivo principal de la discrepancia es el financiamiento. Digamos que el financiamiento es la base de cómo se estructura la política pública para el sector. Chile ha tenido por un largo tiempo un modelo de financiamiento inusual en perspectiva internacional comparada, donde existen instituciones estatales subsidiadas por el gobierno, hay instituciones privadas subsidiadas por el gobierno y hay instituciones privadas creadas con posterioridad al año 1981, sin subsidio. En este último caso quiero decir subsidio directo, porque las ayudadas estudiantiles son una forma indirecta de subsidio. En este punto, cuando se trata de financiamiento, afloran las distinciones de lo público y lo privado.

El otro ámbito es el financiamiento para la investigación científica, pero esto no es un tema complicado, pues se reconoce que en realidad los recursos deben ir al mejor proyecto, al mejor equipo de investigadores, no importa si se pertenece a una institución estatal o privada.

Existe un interesante caso en Colombia, recientemente publicado, donde se describe un programa de financiamiento estudiantil establecido el año 2014, denominado “Ser Pilo (mateo, en chileno) Paga”. Este programa de financiamiento se orienta a los estudiantes de menores recursos económicos y consiste en el pago de la matrícula y un subsidio de mantención por la duración teórica de la carrera a aquellos estudiantes que tienen el mejor rendimiento en una prueba aplicada a la salida de la secundaria. En Colombia las universidades privadas son pagadas y las públicas son casi gratuitas, pues el pago es bajo. Lo interesante, como explican los autores de la publicación, es que el 95% de los recursos de este programa, aproximadamente 110 millones de

dólares al año, han ido a estudiantes que se matriculan en universidades privadas, sobre todo las privadas metropolitanas, porque junto con el requisito académico de los estudiantes y el requisito de pobreza, se pide que la institución tenga acreditación de alta calidad. Debemos recordar que la acreditación en Colombia, a diferencia de la acreditación chilena, no está destinada a todas las instituciones, sino solo a aquellas que demuestran una calidad institucional muy por sobre el promedio, de manera que hay un grupo pequeño de universidades que están acreditadas y son instituciones que son las más distinguidas del sistema. Sin embargo, el 95% de los estudiantes fueron a universidades privadas. Situación muy similar ocurrió con el programa de financiamiento anterior, que fue financiado por el Banco Mundial, ya que el 80% de los estudiantes financiados fueron a universidades privadas. Esto el sector público lo resiente, pero ¿por qué razón los estudiantes cuando tienen un financiamiento van a una institución privada? Parte de la explicación puede estar en que las instituciones privadas son pagadas y, por ello, muchos de los estudiantes, previo a este programa, no tenían acceso a ellas. Al contar con los recursos financieros para salvar la barrera económica esta preferencia por las privadas se puede expresar.

Menciono este programa porque ha reflatado en Colombia las tensiones entre el mundo público y el mundo privado, por el tema del financiamiento, que es donde suele aparecer. En Chile, igualmente, la pugna por el financiamiento ha llevado a reavivar discusiones centenarias, sobre cuál es la función que cumplen las universidades privadas en el sistema de educación superior, que viene siendo discutido desde la fundación de la Universidad Católica en 1888.

Quiero compartir con ustedes una perplejidad que tengo respecto de la gratuidad. No entiendo bien porqué el gobierno no definió que la gratuidad iba a hacer solo para las universidades estatales, que es lo que existe en todo el mundo, desde el punto de vista de la estructura del sistema de financiamiento. En América Latina las universidades estatales son gratis y las universidades privadas son pagadas, esa es la regla general. Imagínense lo que habría significado eso en términos de potencia de políticas públicas para el fortalecimiento de las universidades estatales si la gratuidad hubiese sido exclusiva de ellas. Con universidades estatales gratuitas el gobierno podría haber dedicado recursos, que hoy van a la gratuidad de universidades privadas, a aumentar los cupos de las universidades estatales, lo cual es muy difícil debido al tope de crecimiento de la oferta impuesto por la gratuidad. Uno podría pensar que eso no ocurrió debido al lobby de las universidades privadas del CRUCH. Creo, además, que una gratuidad puramente estatal habría pasado el control de constitucionalidad del Tribunal Constitucional, pues las universidades estatales son servicios públicos y hace todo sentido que estos sean financiados por el Estado. El

crédito con aval del estado y las becas habrían podido ser los instrumentos de ayuda financiera para los alumnos de resto del sistema.

Esto último es una interrogante que va a quedar como ítem para una investigación futura. Debiéramos preguntarles a quienes estuvieron a cargo de esas decisiones cómo fue que se tomó la decisión de abrir la gratuidad a las instituciones privadas tal como lo hemos visto.

TERCERA IDEA: LA REACCIÓN DE LOS ACADÉMICOS

La participación de los académicos en la discusión de la ley ha sido escasa. ¿Qué hay detrás de esto? ¿Qué los inhibe y les impide ser más explícitos en los juicios? Para contribuir a una aproximación de que podría estar ocurriendo, voy hablar por mí, porque esto también me afecta.

Parte del problema, creo yo, está relacionado con que la crítica al diseño de políticas públicas suele interpretarse como una toma de posición partidista, frente a fuerzas políticas en pugna. Esto, sin dudas, es una inhibición. Por supuesto que cuando uno está relacionado al tema de la política pública, una cierta independencia política es muy importante. Esto permite hacer bien, creíblemente, el trabajo de análisis.

Otro actor de inhibición es el financiamiento. CONICYT, por ejemplo, es un blanco muy legítimo de crítica en cuanto a muchos de sus programas. Pero CONICYT es la entidad que nos financia la investigación, de lo cual estamos muy agradecidos. Surge aquí un problema de libertad académica, porque CONICYT nos financia y uno se siente incómodo criticando “a la mano que da de comer” y esto también puede ser un elemento de inhibición frente a una discusión más pública. En encrucijadas como esta se advierte que la cuestión de la libertad académica no es puramente teórica: uno se abstiene de criticar por las eventuales consecuencias en la carrera académica propia así como sobre los equipos que dependen de uno. Entonces, se tiende a proceder con mucha cautela, lo que quizás no se justifica.

SEGUNDA PARTE:
Un mirada al futuro

Eduardo Silva
Rosa Devés
Juan José Ugarte

LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA COMO SUPERACIÓN DE ALGUNAS UNILATERALIDADES EN NUESTRO DEBATE SOBRE LA REFORMA A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Eduardo Silva S.J.

Rector Universidad Alberto Hurtado

Primer preámbulo: los árboles y el bosque

Debo confesar que me he entretenido mucho con la metáfora que nos convoca y he jugado con varias alternativas de identificación de cuáles son los árboles y cuál es el bosque que no vemos. El subtítulo sugiere que en nuestro debate sobre la Reforma a la Educación Superior (ES) hemos estado ocupados y distraídos en cuestiones secundarias (algunos árboles) que nos han impedido ver, acometer, reflexionar sobre cuestiones principales (el bosque).

Al invitarnos se nos recordó el Seminario sobre los “Desafíos para la ES... en el futuro que viene”¹. Así una primera identificación del bosque es la realidad futura (sus desafíos, su novedad, los cambios que nos interpelan). Esta cuestión de la realidad presente y futura es sin duda un asunto que las universidades debemos acometer con las disciplinas que cultivamos; pero es menos un asunto de la Reforma a la ES. Así, si el bosque son los desafíos de la realidad que no vemos, no me parece hacer responsable a la Reforma y su debate, por nuestras cegueras disciplinares o por nuestra irrelevancia para ocuparnos de lo importante.

Una segunda identificación del bosque –que está también presente en el Seminario sobre el futuro que viene– es que se trata de las Políticas de Educación Superior. La Reforma, en vez de ocuparse de estas políticas principales, ha estado distraída con cuestiones secundarias o incluso con cuestiones que lesionan una buena política. Comparto, en parte esta crítica, y antes de abordar las cuestiones de fondo me referiré a un aspecto del debate –la querrela entre estatales y privadas– que lo ha dificultado. Pero en este asunto de las Políticas de Educación Superior, solo algunos aspectos son materia de ley, y responsabilidad por tanto del ejecutivo y los legisladores. Es el resultado más concreto que esperamos de esta Reforma. Asuntos regulatorios respecto de la institucionalidad y de su financiamiento. Quisiera que los legisladores

¹ El futuro que viene: Desafíos para la Educación Superior, Aequalis.

se ocuparan solo de esos asuntos y no de otras cuestiones muy relevantes a la ES. Otros aspectos de estas políticas de educación superior son competencia de órganos gubernamentales, algunos más propios del gobierno otros más propios del estado. Los ministerios (el MINEDUC o el posible de Ciencia y tecnología, o idealmente el Ministerio de Educación Superior de Ciencia y tecnología), el consejo nacional de educación, la CNA y muchos otros.

Pero la gran mayoría de las políticas de educación superior las realizan las propias IES. Cumpliendo la ley y el marco regulatorio y recibiendo los recursos que le permiten prestar sus servicios, es la propia universidad la que fija sus políticas a la luz de su identidad institucional y de los desafíos que tiene que acometer con su quehacer.

Finalmente, una tercera identificación de los árboles y el bosque estima que el proyecto de ley, preocupado de aspectos regulatorios de política y financiamiento, no se ocupa de los asuntos de fondo: la idea de universidad y de su quehacer. Obviamente que estas cuestiones son pertinentes y relevantes cuando estamos discutiendo sobre un proyecto de ley que reforma la ES, y han asomado por aquí y por allá en nuestro debate. Pero la calidad del debate, tanto respecto de la idea de universidad como respecto de su quehacer, es responsabilidad de los universitarios y no de los legisladores. Si el debate nos deja insatisfechos no le echemos la culpa solo al empedrado (la ausencia de un diagnóstico claro antes de partir, las precariedades del proyecto, las limitaciones de nuestras autoridades ministeriales y legislativas, la presión ejercida por nosotros los rectores apareciendo como grupos de interés, la superficialidad de los medios de comunicación y de los opinólogos), sino a nuestra capacidad, tanto de levantar los temas pertinentes a una reforma a la ley, como de reflexionar constantemente (más allá de la reforma) sobre lo que somos y lo que hacemos. Eso es nuestro asunto cotidiano, el modo como nuestras comunidades académicas cultivan sus disciplinas, el modo como formamos a nuestros estudiantes, el modo como ponemos en valor público lo que investigamos y enseñamos.

La idea de universidad no es materia de un proyecto de ley, sino fruto de una reflexión de siglos, que debemos ser capaces de recibir y modificar. Una idea que obviamente va cambiando al exponerse a la historia. La universidad medieval es distinta y semejante a la universidad moderna (con su paradigma humboliano o napoleónico), como esta es distinta (y semejante) de la actual universidad contemporánea y latinoamericana.

El bosque (que no dejan ver los árboles), pueden ser los desafíos de la realidad,

las políticas de Educación Superior o la idea de universidad y de su quehacer. He insinuado que la reflexión sobre estos asuntos compete más a las universidades que al proyecto de Reforma. Por ello aquí, como universitario me ocuparé de algunas cuestiones sobre la idea de la universidad y su quehacer que me parece contribuyen a salir de algunas unilateralidades que han desfigurado nuestro debate. Me refiero a la idea de autonomía y libertad de cátedra esencial a la universidad (1), al carácter público de toda universidad en relación a la función social que se espera de ella (2), al carácter identitario que hace de las universidades proyectos intelectuales determinados (3) y al financiamiento tanto de las instituciones como de los estudiantes, cuestiones claves para poder gozar de autonomía (4).

Estas cuatro cuestiones vinculadas a la noción de autonomía, son básicas y fundamentales. Al aclararlas, muchas otras cuestiones se despejan, y nos permitirían un mejor debate. Sin embargo, antes de ocuparme de ellas, me parece pertinente aludir a un aspecto que si ha oscurecido el debate y ocupado una parte significativa de nuestras energías: la polaridad entre las universidades estatales y las privadas.

Segundo preámbulo: la querrela entre estatales y privadas

Nuestro debate sobre la Reforma a la ES, se ha transformado en una querrela entre las universidades estatales y las privadas. La lucha ideológica y de intereses entre estos dos tipos de árboles ha oscurecido el bosque y la inteligencia. Tanto es así que hemos terminado con dos proyectos de ley: uno para las estatales y otro para el conjunto del sistema. Más aun, entre el proyecto original y la nueva versión en discusión (la indicación sustitutiva), una de las principales diferencias está en que mientras el primero solo distinguía entre estatales y privadas, este segundo le reconoce un lugar a las “privadas con rol público” (las llamadas tradicionales, las G9 que están en el CRUCh), distinguiéndolas así de las “privadas privadas”. Paradójicamente la diferencia entre estos dos tipos de privadas, no tiene que ver con su carácter público sino con su fecha de nacimiento: las anteriores y las posteriores a 1981.

Así lo que parece oscurecer el bosque, ha sido la querrela, la lucha, la guerra entre las universidades estatales y las privadas. Unas acusando y demonizando a las otras. Hemos borrado con el codo uno de los principios que la mano del texto proclama: “respecto a la autonomía y a la diversidad de visiones y proyectos educativos, con actores públicos y privados”. Respeto que tiene que ver con la peculiar historia de nuestro sistema chileno: un sistema mixto.

La querrela tiene mucho que ver con una diferencia de diagnóstico respecto del

sistema actual de ES. Entre los que abogan por una consolidación de lo que hay – porque está bueno y debemos seguir mejorándolo– y los que estiman que hay que cambiar el sistema porque está malo. Malo porque ha predominado el mercado que ha enriquecido a las universidades privadas y ha obligado incluso a las estatales a tener que competir dado que han sido abandonadas por el Estado.

Frente a esta queja y acusación de las estatales, y los esfuerzos del proyecto por cambiar algunas reglas del juego, algunas privadas se defienden diciendo que, si bien es cierto podemos reconocer defectos (ha habido abusos, desregulación, lucro, falta de calidad), no es menos cierto que las privadas han contribuido a enriquecer el sistema (masificación al punto de tener acceso universal, paulatina mejora en la calidad que es posible verificar en la acreditación de varias universidades, creciente autoregulación, etc.).

Pero más allá del diagnóstico, la querrela privado-estatal se fundamenta en un debate sobre lo público. El debate es conocido. Mientras unos sostienen que lo público es exclusividad y sinónimo de lo estatal otros estiman que se trata de una característica propia de toda universidad de calidad.

Esta lucha, por apropiarse del sentido de lo público, tiene en su origen no solo en la lucha por apropiarse de los fondos públicos que concede el estado, sino también en una cuestión conceptual más profunda. Habría un vínculo entre lo estatal y el bien general (el bien común, el bien de todos), que no existe para las privadas que solo perseguirían intereses particulares. Mientras los académicos de las estatales se parecen más a los ciudadanos, los académicos de las privadas son simplemente contratados.

Nos parece que esta separación de aguas es un resabio de la modernidad ilustrada, de un positivismo decimonónico, de una nostalgia ideológica que ya está pasada de moda y que ya no corresponde a nuestra modernidad tardía (o posmodernidad como algunos la llaman). Afirmar que solo es posible distinguir entre el estado y el mercado es desconocer la sociedad civil, el tercer sector, justamente el espacio público, que no se agota en los órganos del Estado.

LA AUTONOMÍA, CARÁCTER PÚBLICO, IDENTIDAD DE LAS UNIVERSIDADES Y SU FINANCIAMIENTO

En primer lugar, me permito algunas reflexiones en torno a la noción de autonomía que nos permitirán aclarar algunas cosas que el debate ha confundido. Ganando

un adecuado concepto de libertad es posible salir al paso de algunos equívocos, distorsiones y exageraciones. A menudo se suele mal comprender la libertad identificándola con independencia, pérdida de vínculos y rechazo de toda regla. Al pensar así cualquier marco regulatorio –y la reforma por tanto– aparece como una amenaza a la autonomía.

La reflexión filosófica sobre la libertad nos servirá para comprender mejor la vinculación y dependencia de la universidad, tanto con los desafíos “externos” (desafíos que le vienen por su carácter público) como con las determinaciones y características internas de un proyecto universitario (su identidad y misión). Así la noción de autonomía que conquistemos en la primera parte, nos tanto para dilucidar el tipo de vinculación (de compromiso público y de distancia reflexiva) con los desafíos externos (del presente y de futuro que viene), como la vinculación respecto de la identidad interna y las peculiaridades de cada proyecto universitario.

En la segunda parte, por tanto, la noción de autonomía universitaria se pone en tensión con su carácter público. La crítica de la universidad como jaula de oro o torre de marfil, la enarbolan quienes insisten en los desafíos, las urgencias, las necesidades a las que debe responder una universidad comprometida. Se hace necesaria una reflexión sobre la justa distancia que pide la reflexión respecto de la realidad. En nuestro debate, a menudo se identifica el carácter público de la universidad con su capacidad de responder a su contexto. Los grandes desafíos del mañana o las urgencias del presente deben determinar el quehacer universitario. Hemos visto como la convocatoria a este Seminario lo insinúa. La Universidad se justificaría por su compromiso con determinados proyectos, por su relevancia respecto del desarrollo o cualquier otra causa significativa.

En tercer lugar, y en una contraposición al apartado anterior, reflexiono sobre la relación entre autonomía universitaria y los proyectos universitarios determinados. Vale decir, por un lado, las exigencias y límites que impone la autonomía a las convicciones, identidades y misiones de un proyecto universitario; y por otro lado como son justamente esas determinaciones la que hacen posible la libertad.

Finalmente en cuarto lugar, es imprescindible decir algunas palabras sobre la relación entre autonomía y el financiamiento universitario, tanto de las instituciones como de los estudiantes.

1. La noción de libertad para iluminar lo que significa la autonomía universitaria.

Una reflexión filosófica sobre lo que significa la libertad nos parece fundamental para comprender que significa la autonomía universitaria², que aquí solo podremos insinuar. Paul Ricoeur sostiene que puede ser abordada en tres niveles diferentes. En el lenguaje ordinario, “libre” es un adjetivo que caracteriza a ciertas acciones humanas intencionales o hechas con cierta intención (acciones “motivadas”, no “causadas”). Acciones libres de coacción que se acercan a lo que Isaias Berlin señala como libertad negativa. En un segundo nivel, el de la reflexión moral y política, “la libertad no es más solamente una característica que distingue unas acciones de otras llamadas libres: la palabra designa una tarea, una exigencia, un valor, en breve una cosa que debe ser y que no es aún” (RICOEUR, 1971, 979). A este nivel la libertad tiene que ver con una serie de derechos a hacer algo, “los cuales no existirían si no fueran reconocidos por los otros e instaurados en las instituciones de carácter económico, social, político”. Aquí podemos hablar de libertad como autodeterminación, como construcción de un proyecto, como responsabilidad por el otro y los otros, que podemos vincular a lo que Berlin denomina libertad positiva. Hay todavía –según Ricoeur– un tercer nivel ontológico, que pregunta por la constitución de la realidad, para que haya en su seno algo como la libertad. Se relaciona con los dos niveles precedentes: “¿qué es la realidad para que el hombre sea de ella su agente, es decir, el autor de sus actos, tal como el primer discurso lo describiría? Y, ¿qué es la realidad para que sea posible una empresa moral y política de liberación, tal como el segundo discurso lo habría prescrito?” (979).

Si dejamos esta cuestión ontológica podremos apreciar que el primer nivel puede ser abordado en referencia a una serie de capacidades que me permiten hablar, actuar, contar mi historia, recordar, prometer, etc. Cada uno de estos poderes se puede conjugar con vulnerabilidades, con fragilidades que dificultan mi lenguaje titubeante, mis acciones parciales, mis relatos imprecisos, mi memoria llena de olvidos, mis promesas incumplidas. Pero es en el segundo nivel, donde aparece el imperativo kantiano de la autonomía, que pone en relación la libertad con la ley. “Ser libre, desde entonces, no es más ser sólo independiente respecto de los propios deseos, es ser capaz de subordinar su acción a la ley del deber o, en términos kantianos, someterse a la máxima subjetiva de la acción” (983), cuyo test es la posibilidad de

2 Tanto este primer acápite como el tercero, que refiere a las determinaciones identitarias y al carácter laico de las universidades, han sido desarrollados también en SILVA. E., “La autonomía universitaria y los proyectos intelectuales determinados”, Autonomía universitaria, CPU, Santiago, 2017, 50-59.

su universalización. Hegel podrá decir que la máxima expresión de la libertad es el derecho. Este vínculo de la libertad con la norma, con el deber, con la obediencia, con la responsabilidad, le permite decir a Ricoeur que la libertad es “la capacidad de un sujeto de someter su acción a las exigencias de un orden simbólico” (1991: 35). Lejos de una concepción de libertad autista, narcisa, individualista, autoreferida se trata de una libertad que siempre se constituye en relación a otro y a otros. Es la alteridad la que constituye la identidad, y siempre se trata de hacer propio lo ajeno, lo recibido que se da en una multiplicidad de figuras: desde los imperativos, las prescripciones a los consejos y recomendaciones; la gama de sentimientos morales como “la admiración, la veneración, la culpabilidad, la vergüenza, la piedad, la solicitud, la compasión”.

La libertad queda referida tanto a lo justo como a lo bueno. Tanto al momento deontológico (del obligatorio, del imperativo, de la norma con sus exigencias de racionalidad y de universalidad) tan privilegiada por los modernos, como al momento teleológico (de lo deseable, del optativo, de la vida buena donde las virtudes son modelos de excelencia) subrayado por los antiguos. Se cuestiona así el intento de la filosofía ética moderna de romper el vínculo de lo justo con la idea de bien (presente en la idea de vida buena, del bien de una comunidad histórica particular o de los bienes sustanciales) mediante el formalismo perfecto de una justicia procedimental que pueda prescindir de todo contenido.

Reconocer a la universidad como una construcción histórica y social remite a la pregunta por su relación y el tipo de vínculos que establece con los distintos actores que la rodean, requieren de ella o pretenden usarla en función de sus fines particulares. Las posibilidades de la autonomía universitaria no se realizan dando la espalda a los actores que entran en relación con ella, sino en referencia a esos vínculos que a lo largo de la historia la determinan y la condicionan. La historia nos enseña que el deseo por cultivar con libertad el saber y el conocimiento, no puede ignorar los intereses del imperio o el papado, como tampoco puede prescindir de las orientaciones que impone el proyecto “napoleónico” de una universidad del poder o el proyecto “humboldtiano” de una universidad del espíritu. Tampoco podemos ignorar las presiones que hoy tanto desde el mercado como desde estado se le imponen.

La autonomía universitaria no puede desconocer los múltiples cambios que redefinen en el presente la institución universitaria. La añoranza de la identidad perdida, los duelos porque la universidad ya no es lo que era (destinada solo para una elite, con la evidencia de la autoridad de los maestros, y con una república del saber

que se autogobernaba), de poco sirven para volver a plantearnos, en este nuevo contexto, la pregunta por la autonomía universitaria.

La reflexión filosófica sobre la libertad nos indica que ella no consiste en una simple renuncia a las vicisitudes de la historia o a los cambios que impone el presente, sino el reconocimiento de lo que significa una libertad concreta. Si la autonomía y la libertad son notas constitutivas de la identidad de la universidad, esa identidad se constituye a partir de las alteridades y los otros con los que entra en relación. Autonomía como la capacidad de ser norma de sí mismo, es orientarse según un determinado proyecto, es disponibilidad para entrar en un orden simbólico, es apropiarse libremente de las alteridades que me constituyen.

2. Autonomía universitaria y carácter público de la universidad.

El carácter público de la universidad es una de las cuestiones que ha estado en disputa. Y ello en dos sentidos: por un lado lo público tendría que ver con la propiedad de la universidad, y por otro, lo público tendría relación con los bienes públicos que ellas producen. El círculo se cierra cuando se sostiene que solo las universidades estatales producen bienes públicos, pues las privadas se pueden ocupar de cualquier cosa (sus intereses particulares) y no están obligadas, por ejemplo, al desarrollo del país.

En el próximo acápite al abordar la vinculación de la autonomía y las convicciones en las universidades, nos ocuparemos de esta distinción entre los intereses generales y los particulares. Por ahora dediquémonos a su carácter público y por el equívoco que lo define en función de la propiedad de la universidad. Ya hemos señalado que una de las simplificaciones de nuestro debate ha estado en la reducción de lo público a lo estatal. Lo público no es sinónimo de lo estatal, pues en el espacio público además de las instituciones de gobierno, está la sociedad civil, las ONG y muchas instituciones públicas. Entre ellas las universidades, que además al tener como misión el uso público de la razón, son públicas por definición. Son argumentos por todos conocidos.

Pero como lo hemos indicado la situación que hemos vivido nubla la razón. Las justas reivindicaciones que reclama –y que merece– la educación estatal y en particular las universidades estatales –hemos hablado de trato preferente a las universidades estatales, con la convicción que preferente no es excluyente– y los ilícitos, abusos y descuidos cometidos por algunas universidades privadas (retirar excedentes cuando ello va contra la ley, despreocupación por la calidad de lo que se ofrece, su masificación explosiva que hace que detenten los tres cuartos de la matrícula

universitaria) ha provocado en algunos sectores la exaltación de las estatales y la demonización de las privadas.

La situación de hecho se refuerza con un argumento normativo: solo las universidades del estado pueden garantizar una educación pública, pues las privadas responderían a intereses particulares. El bien común, el bien general, la ciudadanía se contraponen (en esta visión ideológica) al bien individual y particular. Carlos Ruiz Schneider se alegra que el proyecto de ley sobre Universidades estatales responda “a la necesidad de reconocer legalmente a las universidades del Estado en lo que constituye su diferencia con proyectos universitarios emanados de grupos privados, legítimos, pero que no están comprometidos necesariamente con los intereses generales de la sociedad y la cultura nacional, como es el caso de las instituciones del Estado” (Ruiz, 2017).

Esta vinculación de la universidad estatal con “los intereses generales de la sociedad”, me parece un buen punto de partida para realizar una reflexión sobre la función social de la universidad. Esta funcionalización de la universidad, vale decir, su justificación en la medida en que aporte al desarrollo, a la cohesión social, a la formación de profesionales, a la cultura nacional, etc., tiene mucha relación con nuestra reflexión sobre la libertad en general y sobre la autonomía universitaria en particular.

Para iluminar esta tensión entre la autonomía y las funciones públicas de la universidad puede ser muy útil y pertinente la diferencia, ya aludida, entre la concepción humboldtiana y napoleónica de la universidad (Scherz, 1986, 227-240). También lo pueden ser las reflexiones de Jorge Millas y del mismo Luis Scherz sobre la tensión entre una universidad que se distancia reflexivamente de las urgencias y una universidad políticamente comprometida con las necesidades del presente.

Cabría aquí una reflexión más amplia sobre la utilidad y la inutilidad de la universidad y en definitiva del pensar (y la investigación). Nuestro paradigma de la tecnociencia nos invita a conocer la realidad para poder transformarla. La realidad ya no es un misterio sino una serie de problemas que se pueden resolver indagando en sus causas para así poder intervenir en los efectos. Poder reducir cualquier caso a una regla es el triunfo de lo racional. Al conocerla, la realidad queda disponible a nuestra manipulación. Este triunfo de las ciencias y la tecnología, este resultado auspicioso en el uso (público) de la razón, tiene su contrapartida en los peligros que implica la nanotecnología, la manipulación genética, las consecuencias en el cambio climático, etc. Parecen aquí pertinente las lucidas reflexiones de Hugo Herrera

(2016): este uso de la razón (el uso público de la razón, como objetivo fundamental de la universidad), debe ser articulado con el pensamiento de lo excepcional, que es otra de las peculiaridades de la universidad.

2.1 Las “neo universidades”: la reducción de la universidad a su productividad

Me sirvo aquí de algunas reflexiones de Salomon Lerner (2017). La reducción de la universidad a su productividad –sea como fábrica de profesionales, sea como generadoras de patentes que benefician a la industria, sea como instituciones dedicadas al desarrollo, al crecimiento económico, al progreso de la nación, a los desafíos ineludibles del presente, a la causa de turno, etc.– es justamente eso, una reducción y una funcionalización de la universidad. Máxime si se trata de metas y objetivos que se le imponen desde fuera.

La más grosera es la que le imponen los accionistas que la fundaron y que esperan con ella no solo el retorno de su inversión sino hacer un buen negocio. Es lo que sucedió –y que esperamos ya no suceda– en el origen de varias universidades chilenas (MÖNCKEBERG, 2007). En tales instituciones “su eficacia tiende a ser medida de acuerdo con la rentabilidad que produce para los accionistas y no en razón de cuánto logra formar a sus estudiantes ni cuánto conocimiento produce” (LERNER, 2017, 391). Nunca será suficiente la insistencia reiterada y majadera que la finalidad de lucro es incompatible con la finalidad de educación, y es importante que el proyecto de Reforma sancione duramente a quienes, burlando la ley, retiran excedentes de las universidades.

Pero la más extendida es la reducción de las universidades a fábricas de profesionales, títulos y certificaciones. Lerner prefiere llamarlas “neo universidades” (391). En muchos de nuestros países son solo centros para otorgar títulos, para producir técnicos, oficinas de certificación de estudios. Centros donde importa la rentabilidad que la carrera les otorgara, no el desarrollo del saber, su valor como capital humano, no la formación ni la transformación profunda de los estudiantes. La calidad de las universidades se mide por el incremento en los ingresos de cada estudiante. Estas “neo universidades” se caracterizan, ya no por su dedicación al conocimiento sino por “la promoción de ciertas capacidades laborales”. Mucho más que una escuela de formación profesional, la universidad es “un recinto de formación humana”, “un espacio de debate de la cosa pública”, “un lugar de discusión y un centro de gestación de la ciencia y la cultura” (390)

En las neo universidades solo se trata de reducir costos para incrementar la rentabilidad;

así se reducen o simplemente se eliminan las disciplinas básicas, especialmente las humanidades y las artes. Como lo han sostenido Martha Nussbaum y Terry Eagleton, “la educación superior ya no le exige al estudiante entender su ser, desarrollar su conciencia y observar de manera crítica su sociedad. El estudiante solamente debe prepararse para entrar al mercado como un sujeto funcional y productivo” (392).

Poner la universidad al servicio de una función o una producción parece alejarla de la búsqueda desinteresada de la verdad que la universidad pretende. Pareciera que la investigación de la naturaleza del cosmos y de nuestra especie posee una intrínseca gratuidad. Para Lerner la búsqueda de bien, de la verdad y de la belleza, “son fines en sí mismos. No pueden ser entendidos como medios. Esta gratuidad del conocimiento, su inutilidad, si se quiere, ha sido la gran enseñanza del quehacer de la universidad” (390)

2.2 La función social de la universidad

Hay todavía una reducción más sutil, menos grosera, más tentadora: poner la universidad al servicio de una causa. La universidad al servicio de la transformación del hombre nuevo, al servicio de la revolución que sea (sea la que quiere acabar con el capitalismo o la que quiere consolidarlo). En el proyecto de Reforma se habla de poner las universidades al servicio de los grandes desafíos de la nación, del progreso y el desarrollo. Muy loable, siempre que sean objetivos que se dé la propia universidad y que no se le impongan desde afuera.

Jorge Millas tiene palabras muy lucidas al respecto y como buen filósofo es capaz de distinguir y comprender “la universidad como función de la vida humana antes que como función de la vida humana según ella se da en un tiempo y en un medio” (MILLAS, 1981). Lo primero tiene preeminencia y apunta a la función esencial de la universidad; lo segundo refiere a la situación relativa de la universidad dentro de un tiempo y de un medio. Un tiempo que demanda funciones que implican desafíos y proyectos que pueden y deben ser acometidos, pero no a costa de dejar de ser una universidad. “Lo que la universidad no puede dejar de ser como tal, es una comunidad de maestros y discípulos destinados a la transmisión y al progreso del saber superior”. Esta es su función social esencial, pues lo que solo ella puede realizar es “la custodia de un tesoro: el mejor saber de su tiempo”. Maximiliano Figueroa, que presenta el pensamiento de Millas, concluye categórico: “sacrificar esto en aras de otra misión, por alta que nos parezca en su dignidad, significaría sacrificar la universidad misma” (FIGUEROA, 2011). Por ello, Millas será crítico frente a ciertos *slogans* de la Reforma de 1967 que le parecen irreflexivos: que la universidad se

ponga “al servicio del pueblo”, que se comprometa con “el servicio social”, etc. No sin ironía la defiende de quienes acusan que sea una “torre de marfil”. No le parece demasiada ganancia el pasar de la ‘enajenación burguesa’ a la ‘enajenación socialista’, ni le atraen los llamados a que en Latinoamérica se debe cumplir con “la función revolucionaria de la universidad”. La universidad no cumplirá su función social por que se ponga al servicio del “humanismo revolucionario”, de “una nueva sociedad”, de “la liberación o el desarrollo integral”.

Millas fue muy crítico de la “universidad *vigilada*” que impuso la dictadura. Lo fue también de la “universidad *comprometida*” que tanto entusiasmo suscito durante la Reforma. Estimamos que también sería crítico hoy día, frente a quienes pretenden – como parece pretenderlo el proyecto de la actual reforma a la ES– poner la universidad al servicio del desarrollo, del crecimiento, o de cualquier proyecto nacional o social. Para demostrarlo terminemos este acápite con un par de citas, recogidas por Figueroa: “La educación no es ni un fin ni un instrumento de la sociedad. Es algo más radicalmente social que todo eso, pues es la vida misma de la sociedad en cuanto emprende... la tarea de perpetuarse en las nuevas generaciones, a la par que mejorarse en ellas. ¿Cómo no va a estar entonces la universidad al servicio de la sociedad, del pueblo, del orbe humano, si en ella culmina un proceso que no es sino de acción social, del principio al fin? ¿Quién podría dudar, por ejemplo, de que ‘ser universitario significa aspirar a que los estudios superiores que se adquieren se proyecten en un futuro mejor?’” (MILLAS, 1981).

“Los críticos que reprochan a las universidades ser torres de marfil en que se incuba un pensamiento ajeno a la realidad, desconocen el hecho fundamental de que el método científico constituye, precisamente, el modo humano de más objetiva aproximación a la realidad, y que, si el enclaustramiento lo favorece, favorece pues, la toma de conocimiento de la situación histórica y natural. La alternativa de enclaustramiento o contacto con la realidad social es falsa y falsifica el planteamiento de los problemas universitarios. El enclaustramiento es uno de los modos egregios de tomar un contacto profundo y amplio con la realidad humana, es el instrumento social de la reflexión y de la previsión larga” (MILLAS, 1981).

No se trata que las universidades públicas no cumplan fines sociales, sino que cumplan el fin social que las define como tales.

3. La autonomía universitaria y las convicciones identitarias

3.1. Las universidades como proyectos intelectuales determinados.

Las reflexiones sobre la libertad nos advierten, por un lado, que el carácter público de la universidad no la obliga a comprometerse con una determinada agenda que se le imponga desde afuera. Pero por otro, la misma libertad entendida como autodeterminación, nos permite sostener que las universidades son proyectos determinados, con orientaciones y objetivos específicos. Ellas aportan al pluralismo en la medida que vehiculan determinadas concepciones comprensivas del bien, determinadas propuestas de felicidad y de ideales que compiten y se articulan en nuestro presente y nuestra situación.

Toda universidad es ante todo un proyecto intelectual, que tiene orientaciones, objetivos y valores propios. Toda universidad promueve determinados intereses, todo proyecto es situado y habla desde una perspectiva valórica, ideológica, religiosa, étnica, regional, disciplinar, etc., y en un contexto social específico. No existe el “no lugar”, no es posible hablar desde ningún sitio. Frente a la ilusión moderna de una razón abstracta capaz de ver la totalidad, la hermenéutica nos ha enseñado que siempre miramos desde un punto de vista, desde una perspectiva. Lo aprendimos al superar el mito ilustrado de la “sola razón”. Todos buscamos el bien común desde un punto de vista, todos queremos un pluralismo que nos permita manifestar nuestras convicciones. Los proyectos universitarios, al ser proyectos intelectuales determinados, tienen misión e identidad, carácter y un ideario. Las instituciones, y particularmente las educacionales, son históricas, tienen atributos, preferencias éticas, determinados planes de desarrollo.

Con esto sostenemos que también las universidades estatales son proyectos intelectuales determinados, con características particulares (están en una región, fomentan un conjunto de valores, tiene determinados atributos y una historia particular). Una universidad creada para el desarrollo del país o para fomentar la integración o para potenciar el arte o la formación inicial de profesores, es un proyecto intelectual con objetivos particulares. La imparcialidad propia del estado, es una rara pretensión –digamos “tentación”– cuando se la traspasa a las institucionales educacionales. Se estaría pretendiendo una neutralidad imposible, irreal, abstracta. Estas determinaciones tienen que ver –ya lo hemos dicho– con características históricas concretas que tienen las universidades. Están en una determinada región (o país), cultivan con preferencia determinadas disciplinas, tienen intereses específicos en la formación de determinados profesionales, quieren contribuir al desarrollo de determinada manera. Pero las determinaciones tienen que ver también con su identidad y su misión, con valores y convicciones, con visiones de mundo, que en ellas se privilegian.

Ortega y Gasset al plantear que la universidad debe generar y transmitir la cultura universal, la entiende como “un sistema de representaciones del mundo y de la humanidad, un repertorio de convicciones para orientar la vida”. Charles Taylor habla de “convicciones fuertes” (“conjunto de creencias sino comunes, al menos ampliamente compartidas”) y John Rawls de “concepciones comprensivas del bien”. Sería por tanto muy extraño, pretender que en la universidad no operaran “como un fenómeno originario, diversas ‘concepciones comprensivas del bien’, más o menos amplias. Ellas discuten entre sí y resultan, además de inevitables, en principio... valiosas para la conformación de un sistema universitario” (HERRERA, 2016). Estas, cuando son razonables, no son incompatibles con el uso público de la razón o con la libertad académica, pues además de ser inevitables nos constituyen como personas: habitamos en ellas, nos afectan al punto que desde ellas interpretamos la realidad, reflexionamos y deliberamos. Obviamente se trata de comprensiones compartidas y en determinadas universidades pueden prevalecer algunas o ser parte de su orientación fundamental³.

Habría un pluralismo en el sistema universitario si coexisten diversas universidades con distintas concepciones comprensivas del bien. Pero ¿es posible decir algo sobre el pluralismo que pudiera ser deseable al interior de cada universidad? El siguiente apartado se ocupa de la condición que lo hace posible en universidades con convicciones e identidades fuertes.

3.2. El carácter laico de la educación pública

Las determinaciones, características, particularidades de una universidad no pueden ser sectarias, ni partisanas. Las concepciones comprensivas del bien que en una universidad prevalecen no pueden ser incompatibles con la libertad académica y el uso público de la razón que las caracteriza. Quizás por ello Tomas Schertz (2014) –vicario de la educación de la arquidiócesis de Santiago– sostiene que las universidades católicas, además de públicas y gratuitas, deben ser laicas. Laico es sinónimo de universal y tiene que ver con la no imposición de una determinada confesión. ¿Se trata acaso de un adjetivo propio de algunas universidades –las no confesionales– o más bien, de un sustantivo que debe caracterizar todo proyecto que pretenda ser universitario? Del mismo modo que no hay que confundir lo público con lo estatal, tampoco hay que confundir lo laico con lo no religioso. Toda universidad debe ser laica –también las universidades católicas– pues reconoce el pluralismo

³ Aludiendo al panorama universitario chileno, Herrera sostiene que “en varias universidades del Estado, por ejemplo, existe una tendencia predominante, que podría ser calificada como laica y de centro-izquierda. En varias de las universidades privadas, de su lado, hay cercanía con posturas cristianas o neoliberales” (HERRERA, 51).

de las distintas concepciones del bien, sin imponer ninguna de ellas. Sería un contrasentido, tanto el que una universidad confesional impusiera su credo, como que una universidad estatal propiciara lo no religioso o un 'laicismo antirreligioso'. En asuntos de razón no puede haber imposición o coacción. En la universidad no existe la opción de elegir entre la razón o la fuerza –como lo pide nuestro lema nacional. Solo podemos convencer con la claridad de nuestros argumentos o seducir con la belleza de nuestro testimonio.

Son múltiples los procesos que han modificado la concepción más rígida de laicidad y han ido configurando el modelo actualmente vigente en Chile de una 'laicidad multiconfesional'. "No se trata de una laicidad radical, combativa, ni tampoco de la laicidad secularizada de algunos países europeos" (BLANCARTE, 2014). En los sistemas democráticos, las relaciones entre religión-Estado son muy amplias y "no es realista la visión de las teorías normativas liberales como la de Rawls, que tienden a circunscribir la influencia confesional solo al ámbito de la sociedad civil" (CASANOVA, 2008).

Por ello, a nadie debiera sorprender que el Estado chileno financie universidades católicas. En la medida que ellas cumplan con todos los principios exigibles a una universidad, en la medida que sean públicas y laicas, sus atributos particulares, su misión e identidad no pueden ser razón para no apoyarlas. Si todas las universidades son proyectos intelectuales determinados, ¿por qué tendría que dejar de financiar estas determinaciones? Si el Estado no financia proyectos concretos, entonces ¿qué financia? Una de las particularidades es que, por ejemplo, esta universidad quiere ser católica, quiere luchar por la justicia, quiere evangelizar la cultura, quiere buscar la verdad, quiere cultivar estas disciplinas, quiere servir al país. Lo hace con la convicción cristiana de que no hay contradicción entre fe y razón; lo hace con la convicción universitaria que siempre hay que dar razón de lo que se busca. Esta otra universidad, estatal o privada, quiere servir a su región, contribuir a su desarrollo con estas determinadas disciplinas, profundizar en la cultura mapuche (dado que es la tierra en la que está situada) y servir preferentemente a los más pobres. Hoy queremos que las diferencias florezcan y ofrecer espacio a todo el abanico plural de proyectos. El Estado está para fomentar las particularidades que nos enriquecen y, con el dinero de todos los chilenos, financiar proyectos que aporten bienes públicos.

Las universidades como proyectos intelectuales deben ser capaces de vivir la tensión que significa, por un lado, estar abiertos a lo universal –como abierta a la totalidad esta la razón–; y por otro hacerlo desde sus determinaciones, desde las concepciones que la constituyen. La clave para que esto sea posible está en la

noción de autonomía, que es la que permite que las universidades sean públicas. Podemos resumir lo que viene, diciendo que si queremos que en las universidades se haga un uso público de la razón, se requiere que en ellas se viva la autonomía en un doble sentido: que sean capaces de autodeterminarse (libertad de autogobierno), no dependiendo de los poderes externos que quisieran controlarla y que sean capaces de gozar de libertad de cátedra (libertad académica). Ella es la garantía para que puedan investigar, enseñar y difundir sus conocimientos y saberes, basados en los principios de la razón y la búsqueda desinteresada de la verdad.

4. Autonomía y un financiamiento adecuado

4.1. Autonomía, libertad de cátedra, carácter público y financiamiento.

La autonomía del gobierno universitario y la libertad de cátedra de sus académicos son notas fundamentales para que las universidades puedan ejercer su rol público. Pero falta todavía un aspecto que también es esencial: un financiamiento adecuado. Hoy día todas las universidades sustentan un porcentaje significativo de su gasto con los aranceles de sus estudiantes, compitiendo por ellos en el mercado. Algunas han podido levantar otras fuentes de financiamientos vendiendo servicios, patentes y consultorías. Solo algunas –las que pertenecen al Consejo de rectores (CRUCH)– cuentan con aportes basales dados por el Estado.

El modelo de financiamiento de nuestro sistema de ES debe ser analizado desde, al menos, dos perspectivas. La primera tiene que ver con las condiciones materiales, que viabilizan el ejercicio de la autonomía y el desarrollo de la actividad académica. La segunda apunta al cuidado y resguardo de la misión universitaria.

El modelo de financiamiento debe asegurar, por un lado, los recursos suficientes para que cada universidad despliegue su proyecto universitario. Esto dice relación no sólo con el monto, sino que también con la estabilidad de los ingresos. Las universidades necesitan cubrir los gastos operacionales y llevar adelante las inversiones requeridas para abordar su quehacer. El actual modelo de financiamiento, que ha obligado a las universidades a incursionar en actividades asociadas a su actividad central, como es la venta de consultoría, servicios, registro de patentes, etc., presenta serios problemas al momento de planificar a mediano y largo plazo, horizonte temporal que resulta esencial para muchas de las actividades que las universidades realizan.

Por otra parte, en ocasiones, la energía, tiempo y “saber académico” que las universidades deben destinar a estas actividades de financiamiento alternativo,

terminan desnaturalizando y afectando irremediablemente el proyecto académico.

Igualmente, la venta de servicios, presenta serios riesgos de colusión y sesgo. La lógica de cliente (financista) proveedor (universidad), establece un tipo de relación asimétrica, que puede atentar contra la libertad que requiere el trabajo académico.

De este modo, es importante recalcar que existe un vínculo muy estrecho entre el modelo de financiamiento (como condiciones materiales) y la posibilidad de ejercer plenamente la autonomía y el carácter público. Por ello es deseable – como lo afirma Jorge Millas– que sea el estado con cargo a la renta nacional quien financie a las universidades públicas: “Es la nación, la que ha de dar a las universidades los recursos para la racional expansión de sus servicios educativos y la que ha de hacer expeditas las vías sociales y económicas para el ascenso educacional de los jóvenes realmente capacitados” (MILLAS , 1981, 50).

Los aportes basales y la exigencia de autonomía, calidad, pertinencia e integración.

Actualmente, el estado, entrega aportes basales solo a las universidades que pertenecen al CRUCH. Somos muchos los que hemos señalado que esa membresía –y los privilegios que de ella se sigue– es arbitraria y anacrónica. Sólo la ampliación del CRUCH, en base a criterios y condiciones objetivas y universalizables, que puedan ser cumplidos por todas las universidades, le devolverá la legitimidad que hoy día ya no tiene.

El CRUCH pudiera no existir– pero de hecho existe– y el proyecto de ley le consagra un rol importante. De lo que carece es de legitimidad pues el criterio dirimente para pertenecer a él es simplemente una fecha: antes de 1981. Una reforma de ley que no considere lo que ha sucedido con las universidades en los últimos 36 años es una ley anacrónica.

Determinar las características que debieran tener las universidades que se integren al Consejo de Rectores, que esas condiciones sean universalizables (puedan ser cumplidas por todas) y que sean muy exigente de modo que se dé una señal de hacia dónde debe avanzar todo el sistema universitario, es un aporte realizado por la Comisión de Educación de la Cámara. Es un aporte también valorado por muchos rectores del CRUCH, tanto de las estatales como de las del G9. Varios de ellos han manifestado públicamente la necesidad de ampliarlo.

Por supuesto que cada una de las características que se ponen como condición para

ingresar al CRUCh son discutibles, y lo que queda del debate parlamentario ayudará a precisarlas. Pero si uno revisa el listado puede apreciar que la mayoría de las características se pueden desprender con facilidad del propio proyecto de Ley, tanto en el Mensaje de la Presidenta, como en parte de su articulado. Características que son las propias de una universidad pública.

La apertura del CRUCh, con la necesaria revisión y acuerdo en relación a los criterios que deben cumplirse para pertenecer a él y recibir aportes basales, permitirá tener un sistema universitario más robusto, con mayor legitimidad y al cual, la sociedad toda podrá exigir el cumplimiento de la misión universitaria y su irremplazable aporte al desarrollo de la sociedad. Sólo así será factible, contar con proyectos universitarios autónomos, pertinentes e integradores socialmente.

Por cierto, la entrega de aportes basales, requiere que las universidades avancen y mejoren en transparencia, gestión y uso de los recursos recibidos.

4.2. El vínculo entre derechos sociales y deberes: una política de gratuidad universal viable

Desde la perspectiva del financiamiento, los aranceles constituyen la principal fuente de recursos. Dependiendo del tipo de universidad, los ingresos por este concepto van desde el 50% al 95% del total de recursos recibidos.

En este punto, la gratuidad, como fórmula para financiar la formación, ha sido ampliamente debatida. Al respecto, nos gustaría abordarla desde tres perspectivas. En primer lugar desde la mirada de la educación como un derecho social, posteriormente desde su viabilidad como política pública y en tercer lugar su impacto en los proyectos universitarios.

La educación como derecho social

La educación como derecho social y no como bien de consumo es el argumento que reiteradamente se ha esbozado para justificar la gratuidad universal. Lo recordó la presidenta Bachelet en Argentina.

Pero la gratuidad se puede decir de muchas maneras. La que hasta ahora se ha enunciado consiste en un derecho social que se tiene en virtud de la titularidad de ser chileno. Un derecho no solo de los pobres sino de todos. Se parte por los primeros deciles, pero se quiere avanzar, dependiendo de los recursos del país, hacia

la gratuidad universal. Los que se oponen a esta política la acusan de regresiva, injusta e inviable. Conciben las políticas públicas como subsidios y ayudas para aquellos que no pueden competir en el mercado. El gasto social debe estar focalizado solo en los más pobres y va contra el sentido común financiar a aquellos que lo pueden hacer por sí mismos. Por el contrario los defensores de la gratuidad universal ven en ella la posibilidad de superar el principio de focalización, que es el sentido común propio de la hegemonía neoliberal (ATRIA, 2014).

Sin pretender este cambio de paradigma (del paradigma neoliberal al paradigma de lo público), algunos parlamentarios de derecha han sostenido que “la solución pasa por un sistema solidario, donde no pagas mientras estudias, pero le devuelves la mano al país una vez que te gradúas” (Felipe Kast). El diputado Jaime Bellolio ha sugerido que este beneficio pudiera ser extendido a todos, pues de lo que se trata es de que “nadie pague mientras estudie”. Por un lado, el Estado permite a todos el acceso gratis a la universidad y, por otro, los profesionales y técnicos devuelven lo recibido (en la media de sus posibilidades), para que otros a su vez puedan estudiar gratis. Una gratuidad universal (pues este acceso gratis mientras se estudia vale tanto para los del primer decil como para los del décimo) que rompe con el principio de focalización. Un derecho social que comporta el deber social de retribuir al país por el beneficio recibido. Sin embargo, para algunos la devolución del don acaba con el don: acaba con la gratuidad, nos vuelve a instalar en la lógica del intercambio, del crédito y del endeudamiento. La gratuidad se acabaría, en la media que hay una obligación de devolver lo recibido.

Estimo que la lógica del intercambio propia del “doy para que me den” (pago por un servicio en el mercado) no permanece en el “doy por que me dieron” (retribuyo el servicio recibido en beneficio de un tercero). Más aún si la calidad del servicio recibido es la misma y de acceso gratis para todos. La calidad no depende de precio, pues es igual para todos y es gratis mientras la están recibiendo. Habría gratuidad en el acceso y la provisión, de modo que la calidad de “la educación recibida no esté medi(a)da por la capacidad de pago del estudiante o su familia” (ATRIA, 2014).

Hay que mostrar por tanto porqué la gratuidad no se acaba si yo devuelvo para un tercero lo que gratis recibí. Todo el problema descansa entonces en las condiciones de esa devolución. Para algunos si hay devolución ya no hay gratuidad sino simplemente un crédito. El fantasma del endeudamiento permanecería en toda devolución. Sin embargo otros, partidarios de la gratuidad universal, aceptan que haya devolución; pero solo aceptan que esta sea mediante un impuesto a los graduados. Las posibilidades y las dificultades de este impuesto a los graduados han

sido expuestas. La ventaja del impuesto es que se aleja de la simple devolución y hace pagar más a los que más ganan con su título profesional o técnico. Solo con este sistema se alcanzaría la descomodificación (ATRIA y SANHUEZA, 2013). Las desventajas de este impuesto son múltiples y lo hacen difícil de aceptar y hacerla operativa (Espinoza y Urzúa, 2015). Con todo es posible pensar en un sistema, que vía carga tributaria haga que el profesional o técnico devuelva al país el monto que gratis recibió mientras estudiaba. Lo devuelve en cuotas contingentes a su ingreso (con un máximo del 10% del sueldo) y hasta un máximo de 20 años. Sueldos bajo un determinado monto quedan eximidos. Aquellos que no alcanzaron a terminar sus estudios también devuelven lo que recibieron, siempre y cuando también reciban un sueldo superior a determinado monto. Devolverán en proporción a los años de estudio.

Una política viable para el país

Con este sistema la gratuidad universal se hace posible, pues no se carga a la renta nacional todo el costo de los estudios de los profesionales y técnicos. Que ellos obtengan sus títulos es un beneficio para el país, pero también es un beneficio personal, que si les permite un sueldo superior a un determinado monto, conlleva el deber de devolver para que otros también puedan estudiar gratis. Esto permite que la gratuidad universal en la educación superior no sea a costa y no compita con lo que es necesario gastar para aumentar la cobertura preescolar, o los aumentos de subvención en la educación escolar, o para los niños del SENAME o las necesidades de salud. Permite que no tengamos que esperar hasta “las calendas griegas” hasta que los incrementos del PIB la hagan posible. Permite por tanto avanzar hasta el décimo decil, pues como todos devolverán, habrá el dinero necesario para que nadie deba pagar mientras estudia. Permite evitar la injusta discriminación que hace que los del sexto decil tengan que devolver mientras que los del quinto, cuyos ingresos no son significativamente inferiores, no cumplan con este deber. Permite que los derechos sociales sean complementados con deberes sociales.

Una política que debe fortalecer los proyectos universitarios

Todo lo dicho permite que esta política sea posible y viable para el país, pero también debe ser factible de adscribir para las universidades. Si la política deteriora los recursos de las universidades que la adoptan, los títulos de los propios estudiantes que ingresan a esas universidades se verán deteriorados.

En este sentido, es fundamental acometer la tarea de analizar y estudiar los costos en

que deben incurrir las universidades para llevar adelante sus proyectos universitarios. Los recursos destinados a formación, investigación y extensión, son difíciles separar en proyectos complejos (la investigación que el académico realiza le permite hacer mejor docencia y el ejercicio de la docencia lo hace mejor investigador).

Hasta el momento, se ha avanzado en la generación de aranceles regulados, pero no se ha hecho el cruce con los gastos en que cada universidad incurre para implementar su proyecto. Es necesario reconocer que el cálculo de los aranceles regulados, ha sido más preciso, pues ha considerado los mayores o menores costos, no solo de las carreras, sino también los costos propios de universidades con investigación, con programas de doctorado, etc. Pero aun así con los actuales aranceles que da el Estado por alumno gratuito, no es posible llevar a cabo todos los otros bienes públicos de una universidad acreditada en calidad. No es posible colocar a las universidades en la encrucijada de tener que sacrificar la calidad por la inclusión o viceversa.

Si la política de gratuidad no es viable para las universidades, otras universidades de calidad no se adscribirán a ella, y justificarán que en nombre de la calidad deben sacrificar la inclusión. Una política de gratuidad mal hecha reforzará un sistema terciario segmentado socioeconómicamente, pues justifica el que algunas no se adscriben a la política de gratuidad (que personalmente estimo debe ser obligatoria para toda universidad de calidad) y que discriminen cobrando altos aranceles. Entonces tendremos, por un lado, universidades estatales y privadas con rol público, que se deterioran por recibir aranceles más bajos en virtud de la cantidad de alumnos gratuitos que reciben, y, por otro, universidades privadas que aumentan su calidad, gracias a altos aranceles que les permite seleccionar socioeconómicamente impidiendo la aplicación de la gratuidad en sus universidades, reproduciendo la segmentación que hoy existe en la educación secundaria.

Todas las universidades de calidad que se adscriban a esta política, deben saber que por el hecho de adscribirse y ser universidades inclusivas recibirán aportes basales (al cumplir las exigentes condiciones de pertenencia al CRUCh) en proporción a la investigación y otros bienes públicos que aportan al país. Todas las universidades son libres de poner las exigencias académicas que les resulten acordes con su proyecto y pueden ser muy selectivas exigiendo que sus alumnos sean muy talentosos y poniendo los requisitos que les parezcan dependiendo de la carrera. Lo que no pueden hacer es poner barreras económicas que les permiten discriminar e impedir el acceso de los que tienen menos recursos. Hay una política de estado que paga por ellos y también por los que tienen más recursos. Una política que es capaz de fijar aranceles diferenciados que todos después en la medida de sus posibilidades tienen

el deber social de devolver.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

En definitiva, son varias las confusiones, oscuridades, discursos parciales que hemos tratado de aclarar: la concepción de la libertad como ausencia de vínculos; el privilegio de lo estatal, identificándolo con lo público, conminando todo lo demás al ámbito privado y sus intereses particulares; la funcionalización de la universidad justificándola por los productos que ofrece (fábrica de profesionales, aportes al crecimiento y al progreso, etc.); el secularismo que identifica lo laico con lo a-religioso (hegemonía de la unidad de una razón que ordena o elimina las diferencias); una concepción de derechos sociales que no implica ningún deber social.

Son árboles que no nos dejan ver el bosque, unilateralidades que no permiten asomarse al conjunto. Más que defectos propios de nuestro debate son resabios ideológicos de la modernidad ilustrada, del positivismo decimonónico, de la confianza en el progreso, de la hegemonía de la racionalidad instrumental y de una serie de valores que ya están pasadas de moda en esta modernidad tardía (o modernidad líquida, posmodernidad, postsecularización o como queramos llamarla). Creencias que perduran en la cabeza de algunos progresistas criollos y que ya no tienen vigencia. Parecen no enterarse que además de la valoración de la igual dignidad de todos, hoy apreciamos y reconocemos el valor de la diferencia. Paso de la modernidad a la posmodernidad, del sujeto trascendental al *Cogito* quebrado, paso de secularismo al postsecularismo, del laicismo fundamentalista a la laicidad respetuosa, de la simple tolerancia a la valoración del pluralismo.

Si reconocemos este cambio de paradigma, podremos superar muchas de nuestras unilateralidades: la unilateralidad del concepto de autonomía, concebido solo como libertad de elección sin coacción, solo como libertad negativa, como independencia autista, como liberación de todo vínculo y alteridad; la unilateralidad del concepto de lo público reducido solo a lo estatal ignorando la sociedad civil; la unilateralidad de creer que la función social de la universidad consiste en imponerle desde fuera algún proyecto de moda; pretenderla unilateralidad de un laicismo que ve en la religión solo supersticiones que hay que erradicar, como el paso de la barbarie a la civilización; la unilateralidad del individualismo, que se nos cuele incluso en los derechos sociales al no hacerlos coextensivos a deberes sociales.

Cada una de estas unilateralidades son árboles que impiden mirar con más amplitud.

A la base parece estar una ilustración que en nombre de la sola razón y su hegemonía, desprecia las tradiciones, los atributos, el cuerpo, los afectos y la diferencia de las lenguas, las culturas y las tradiciones. Unilateralidad de una concepción del Estado siempre con la tentación de imponer una sola lengua. Y cuanto supera la tentación, dándose cuenta que debe ser neutro, le molesta la diversidad de lenguas, de colores, de culturas, de religiones, de convicciones. Hoy estamos en otra época y muchos de los equívocos que oscurecen nuestro debate solo se deben a posturas no suficientemente contemporáneas y que se hacen sin mucha consideración por nuestra cultura latinoamericana. Resabios de modernos pasados de moda.

Bibliografía

ATRIA, Fernando (2014), *Derechos sociales y educación: un nuevo paradigma de lo público*, LOM, 2014, 87-123.

ATRIA, F. y Sanhueza, C. (2013), "Propuesta de gratuidad para la educación superior chilena", *Clave de Políticas Públicas* 17, 2013, 1-15.

BLANCARTE, R., "Dilemas del pasado y retos del presente para la laicidad en América Latina". En: Stuvan, A. M. (editora), *La religión en la esfera pública chilena: ¿laicidad o secularización?*, Ediciones UDP, 2014, pp. 93-127.

CASANOVA, José, "Religiones públicas repensadas", 2008.

ESPINOZA, Ricardo y URZÚA, Sergio (2015), "La inconveniencia de un impuesto a los graduados para financiar una educación superior gratuita", *Economía y política*, vol 2, No 2, UAI, octubre 2015, 77-106.

FIGUEROA, Maximiliano (2011), *Jorge Millas. El valor de pensar*, Ed. UDP, Santiago.

HERRERA, Hugo (2016), *La frágil universidad. Seguimiento de derechos sociales, deliberación pública y universidad*, CEP, Santiago, 2016.

MILLAS, Jorge (1981), *Idea y defensa de la Universidad*, Ed. Del Pacifico, Santiago.

MÖNCKEBERG, María Olivia (2007), *El negocio de las universidades en Chile*, Santiago.

LERNER, Salomón (2017), "Universidad y Catolicidad. Ser y quehacer de la universidad", *Postsecularismo. Nuevos escenarios del encuentro entre culturas*, PUC de Perú, Lima, 2017,

389-395.

RICOEUR, Paul (1971), "Liberté", en *Encyclopaedia Universalis. IX. Paris: Encyclopaedia Universalis France*, 1971, pp. 979-985

RUIZ S., Carlos (2017), "Intervención sobre Universidades estatales", *El Mostrador*, 3 de julio 2017, www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2017/07/03.

SCHERZ, Luis (1986), "La universidad del año 2000. Entre Napoleón y Humbolt", en Scherz (2005), 227-240.

SCHERZ, Pbro. Tomas (2014), *Por una educación pública, laica y gratuita*, Arzobispado de Santiago, Vicaría para la Educación, Santiago, 2014.

SILVA. Eduardo (2017), "La autonomía universitaria y los proyectos intelectuales determinados", *Autonomia universitaria*, CPU, Santiago, 2017, 50-59.

DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR: LOS ÁRBOLES NO DEJAN VER EL BOSQUE

Rosa Devés

Vicerrectora Académica, Universidad de Chile

Gracias por la invitación a participar en este seminario, en un momento de tanta importancia para nuestra educación superior. Entendemos la presentación como una continuación del fructífero diálogo iniciado en el Seminario “El futuro que viene”.

¿Desde dónde hablamos? Cuando trabajamos en educación, en cualquiera de sus niveles, influimos en el futuro de las personas a quienes educamos, en sus impactos en la sociedad, y en el caso de la educación superior, también intervenimos a través del avance del conocimiento y su aplicación. Se trata entonces no de futurología, sino del compromiso con la tarea de hoy, con la acción cotidiana, en vista a la construcción de ese futuro.

Para las universidades el futuro no es algo nuevo. Se han visto sometidas a este desafío por siglos y han sido capaces de evolucionar, de transformarse sin perder su esencia. Si bien los cambios hoy son más rápidos y las tecnologías ponen al servicio de la educación nuevas herramientas de comunicación, aprendizaje y creación, existe en esta institución algo permanente que es precisamente su capacidad de transformación.

El desafío, por lo tanto, es cómo trabajamos para que nuestras instituciones, y un sistema integrado de educación superior, tengan (en algunos casos mantengan) ese potencial de alterarse a sí mismos como lo hace un organismo vivo. Esto vale tanto para el ejercicio de las funciones universitarias, como para la forma en que gestionamos nuestras instituciones y para su articulación a nivel nacional y global. Por ello, no es un estado final el que debemos concebir, sino cómo dotar a nuestras instituciones de la capacidad para adaptarse al cambio, entendiendo que, al mismo tiempo, son actores relevantes en la generación de aquellos cambios.

¿Qué elementos necesitaríamos para cimentar un sistema de educación superior que tenga esa capacidad de auto-transformación que le permita ser pertinente en un futuro que sin duda es y será cada vez más incierto?

Destacamos aquí tres elementos que desarrollaremos a continuación: a) claridad sobre los fines y los principios que deben orientar su desarrollo; b) un principio animador o una “energía” que impulse las transformaciones y c) una relación de cooperación entre las personas y las instituciones responsables.

a) Claridad sobre los fines y los principios.

No es posible progresar racionalmente si no concordamos ciertos propósitos, principios o valores esenciales, los que mantendremos como marcos de referencia mientras no acordemos otra cosa. Debemos aspirar a que estos fines y principios sean compartidos, no solo en la institución, sino a nivel del sistema y de la sociedad. Algunos de los países cuyos logros en educación reconocemos (Canadá, Finlandia, Singapur) han llegado a consenso respecto a los valores que guían su desarrollo y sus políticas son consistentes.

Recordemos el caso de Singapur, que se distingue por la capacidad de explicar por qué hacen lo que hacen y cómo lo hacen, y por haber respondido proactivamente a los cambios, evolucionando en sus 50 años de vida independiente, hasta niveles muy altos de logro de educación. En el trabajo “Singapore’s Education System: Some Key Success Factors” (2017)⁴, el visionario educador Prof. Sing-Kong Lee quien fuera Director del National Institute of Education de Singapur, se identifican 4 fases en el desarrollo. En la primera (1965 to 1978) el sistema se describe como impulsado por la “sobrevivencia” y el foco estuvo en el desarrollo de habilidades básicas de alfabetización y aritmética para asegurar el empleo para todos; en la segunda el sistema se concibe impulsado por la eficiencia (1979 to 1997) y el foco estuvo en el desarrollo de mano de obra calificada y en la reducción de las tasas de deserción escolar para apoyar a la industria; la tercera fase (1997 to 2012), impulsada por la habilidad, respondió a la economía basada en el conocimiento, y la educación se orientó al desarrollo de los talentos, enfatizando la creatividad, el espíritu innovador y las habilidades de pensamiento de orden superior. Y en la cuarta etapa (2013 -) en desarrollo, frente a la incertidumbre y complejidad del futuro, la educación se ha fundado especialmente en la formación en valores. Los “logros” esperados para los estudiantes son: a) una persona segura de sí misma, b) un aprendiz-autónomo, c) un contribuyente activo y d) un ciudadano responsable.

4 Prof. Sing-Kong Lee. Singapore’s Education System: Some Key Success Factors. 2017. <http://www.nzcp.com/singapores-education-system-some-key-success-factors/>

¿Cuáles son los valores que nosotros en Chile hemos considerado importantes para enfrentar un futuro incierto? En el Mensaje de la Indicación Sustitutiva a la Ley de Educación Superior presentada por el Ejecutivo en abril de 2017 se señala que el esquema institucional propuesto “se inspira en los fines y principios de la Educación Superior que queremos para Chile” (p4). Los fines incluyen, la generación y desarrollo del conocimiento, su aplicación y comunicación, la vinculación con la comunidad y el fomento de la cultura, para contribuir al progreso sustentable en distintos ámbitos, en el marco de un Estado democrático.

En cuanto a la formación, se establece que ésta busca la formación integral de las personas a través del desarrollo de sus talentos y capacidades, proveyendo con equidad las oportunidades.

También se enuncia el compromiso con una educación, de calidad y pertinente, equitativa e inclusiva que promueva la creatividad y una actitud crítica (p6), que esté orientada a la superación de los límites del conocimiento, a la constante innovación para alcanzar el bienestar y al respeto por el medio ambiente.

Más adelante volveremos sobre cuáles son algunas de las condiciones que nos permitirían avanzar hacia un sistema de Educación Superior que guarde fidelidad a estos principios.

b) La fuerza que impulsa las transformaciones

Propongo que estaría representada por el espíritu investigativo; es decir, por nuestra capacidad para poner en duda y someter a prueba nuestras creencias. Por ello, en mi opinión, la investigación o la indagación, son una obligación irrenunciable para toda institución de educación superior, cualquiera esta sea, porque su práctica permite desarrollar y educar lo que se ha llamado el temperamento científico.

El concepto del temperamento científico fue desarrollado por Jawaharlal Nehru, mientras estaba en prisión y se recoge en su extraordinario libro “The Discovery of India”⁵ que mira al futuro de India como nación libre y que fuera publicado en 1946.

5 Nehru, Jawaharlal (1989). The Discovery of India (Centenary ed.). Oxford: University Press. p. 513.

“[Lo que se requiere] es un enfoque científico, el temperamento aventurero y a la vez crítico de la ciencia, la búsqueda de la verdad y del nuevo conocimiento, la negación a aceptar algo sin someterlo a prueba, la capacidad de cambiar conclusiones previas en consideración de la nueva evidencia, la confianza en los hechos observados, y no en teorías preconcebidas, la rigurosa disciplina de la mente – todo esto es necesario - no meramente para la aplicación de la ciencia - sino para la vida misma y la solución de sus muchos problemas. (...) El enfoque y temperamento científicos son, o deberían ser, una forma de vida, un proceso de pensamiento, un método para actuar y asociarnos con nuestros semejantes. (...) El temperamento científico muestra la dirección en que debe viajar el hombre. Es el temperamento de un hombre libre. Se dice que vivimos en una era científica, pero hay poca evidencia de este temperamento en las personas en distintos lugares o incluso en sus líderes.”

Este temperamento científico que describe Nehru tiene los atributos para ser considerado un motor animador de los cambios para el futuro.

c) Construir relaciones de cooperación

La necesidad de construir una relación de cooperación entre las personas y las instituciones y de trabajar colaborativamente en una relación de confianza, fue quizás lo más relevado transversalmente en el Seminario sobre “El futuro que viene”. Sin esta relación, no podremos cruzar los límites de las disciplinas, abordar la complejidad, trabajar en red, mirar juntos hacia el largo plazo, ni entendernos para llegar a definir que es aquello que nos une y que nos permite vivir armoniosamente juntos.

Entonces, la pregunta es ¿qué debemos cambiar en las instituciones, para alcanzar un sistema de educación superior cooperativo e integrado, más equitativo y más inclusivo, un sistema que refleje en forma consistente nuestros valores y nuestra aspiración de futuro?

En esta presentación me referiré solo a dos aspectos que estimo son importantes para el futuro de nuestra educación. El primero es la necesidad de avanzar a una educación más holística, que contemple los distintos aspectos de la persona, y no se focalice solo en la cognición, ignorando otras dimensiones centrales al desarrollo personal, y el segundo, la importancia de asegurar una educación pública de calidad con el compromiso de todos.

Es un hecho que la sociedad global necesitará en el futuro más conocimiento y

habilidades técnicas, pero este conocimiento por si solo no será capaz de responder a los problemas más gravitantes, la violencia, la pobreza, los conflictos étnicos y religiosos. A la raíz de estos problemas reconocemos otros desafíos o carencias. Por ello, hoy distintos educadores están llamando a una educación más holística, menos fragmentada, que conecte la mente y el espíritu, a la vez que están estudiando e identificando las prácticas que pueden apoyar este propósito.

A este respecto compartiré con ustedes el enfoque de Alexander Astin quien fuera por muchos años Director del Instituto de Educación Superior en la UCLA y un destacado investigador con contribuciones en múltiples ámbitos de la educación superior. En un libro publicado por Astin y colaboradores en 2011, titulado "Cultivando el espíritu y como el college puede fortalecer la vida interior de los estudiantes"⁶ se da cuenta de los resultados de una muy extensa investigación de 7 años, iniciada en 2003, que abarcó más de 100 mil estudiantes, en la cual se indagó sobre el desarrollo de la vida interior de estudiantes, entregando evidencia sobre las prácticas institucionales que facilitan el desarrollo de esta dimensión, su importancia para los estudiantes y su rol en la sociedad, y su efecto en la generación de un ambiente institucional necesario para favorecer la interdisciplina y la cooperación.

Astin y colaboradores plantean que "ignorar el lado espiritual de la vida de estudiantes o profesores es estimular un tipo de fragmentación y de falta de autenticidad, donde estos actúan como seres no espirituales, o como si su espiritualidad fuera irrelevante a su vocación o trabajo". También que para ser más inclusivos tenemos que reconocer "nuestra interdependencia y puesto que la interdisciplina implica interdependencia, no puede darse a nivel racional si no se da en un nivel emocional y humano".

De acuerdo a este estudio, una agenda institucional por la justicia social va de la mano con el desarrollo de la espiritualidad reflejada en cualidades como: la búsqueda espiritual (o de sentido), la ecuanimidad que afirma es el prototipo de los atributos de la espiritualidad, la ética del cuidado, una visión ecuménica del mundo y un involucramiento caritativo. La ética del cuidado y la visión ecuménica del mundo se pueden combinar en la ciudadanía global.

Interesantemente, Astin llama la atención a que en muchos sentidos la institución secular es el lugar ideal para que los estudiantes exploren el lado espiritual, porque

⁶ Alexander Astin, Helen S. Astin, Jennifer A. Lindholm. *Cultivating the spirit. How colleges can enhance student's inner lives.* Jossey-Bass. Wiley Imprint. 2011.

en ésta no existe una perspectiva oficial o dogma cuando se trata de valores o creencias espirituales. En sus palabras, en una institución secular “los estudiantes se sentirán libres, si no estimulados a explorar y cuestionar sus valores y creencias, sin importar a donde esto los lleve”.

¿Y qué prácticas nos ayudarán a educar de forma más holística? Todas aquellas que ofrezcan la experiencia de la “otredad” en cuanto “expande los horizontes, ayudando a trasladar la orientación de la propia conciencia desde el pensamiento con perspectiva etnocéntrica o egocéntrica a una perspectiva centrada en el mundo o transpersonal.”

Ejemplos de estas prácticas o condiciones de contexto son: el aprendizaje en servicio, la experiencia internacional, el aprendizaje amplio desde distintas visiones y perspectivas disciplinares, una comunidad diversa y un ambiente universitario que sirva para estimular las interacciones sociales, no solo entre estudiantes, también con los profesores y otros miembros de la comunidad.

Es claro que cuando queremos transformar el sistema, esta visión no puede circunscribirse al ámbito de la formación. El desafío es ser coherentes con esta valoración de la integralidad a nivel de la gestión académica e institucional, acercando - por ejemplo - los ámbitos de la calidad de vida y de la academia, la investigación y la formación. Esos espacios de mayor integralidad son necesarios para dar vida a un sentido común mayor.

El segundo aspecto que me parece central para una educación superior con sentido de futuro es asegurar una educación pública de calidad con el compromiso de todos. Esto es importante para otorgarle un espacio seguro a los principios que hemos concordado y también en relación al desafío de avanzar hacia una educación más holística. El propósito de aportar a la sociedad y al bien público es una condición no exclusiva, pero si obligatoria de las instituciones públicas.

Simon Marginson, Profesor del Instituto de Educación de la Universidad de Londres, se ha preocupado con especial lucidez de este asunto y terminaré esta exposición refiriéndome a algunas de sus ideas⁷. Según Marginson lo que hace irremplazable a la educación superior institucionalizada es precisamente su compromiso con el

7 Simon Marginson. Higher Education and the Public Good. Higher Education Quarterly, 0951-5224. Volume 65, No. 4, October 2011, pp 411-433

bien público. Si pensamos en el futuro, es concebible que muchas de las funciones que realizan las universidades hoy pudiesen privatizarse completamente. Es así como, los estudiantes podrían estudiar solos vía recursos educativos accesibles on line, la investigación podría darse en laboratorios de corporaciones o gobiernos, e ideas nuevas surgir de la sociedad civil, pero el bien mayor que se perdería, si desaparecen las universidades, es que la educación superior quedaría vacía del propósito público común, eso – dice Marginson - es lo que es irremplazable. Y más aún, la educación superior pública tiene un rol principal en la generación de formas democráticas avanzadas, por su capacidad para formar agentes auto-transformantes y de promover la reflexión crítica, y por la formación de relaciones inter-personales que cruzan los límites sociales y culturales tradicionales.

Una educación superior orientada a lo público tiene la capacidad de contribuir a la solución de problemas comunes como el cambio climático, o las enfermedades epidémicas sobre una base colaborativa y debe ser un espacio para la creatividad libre, porque las ideas de hoy pueden ser las soluciones de mañana.

Y cierro estas palabras con una cita a Marginson que nos recuerda una realidad dura, que no debemos olvidar en nuestro accionar: “Sin embargo, nada dura para siempre, y de vez en cuando, los estados-nación y las sociedades descubren que pueden vivir sin las instituciones que han heredado. Cuando estas instituciones no representan nada más profundo o más colectivo, sin mayor bien público, que la agregación de interés propio (como los monasterios de China e Inglaterra, que acumularon grandes recursos y que llegaron a existir sólo para si mismos y para aquellos que los utilizaban) entonces las instituciones son vulnerables. El interés propio puede canalizarse de otras maneras, las instituciones desaparecen y sus funciones son recogidas en otro lugar.

Es nuestra responsabilidad conservar y desarrollar nuestras instituciones por el bien de todos.

DESDE FUERA DE LAS TRINCHERAS

Juan José Ugarte

Profesor Titular Pontificia Universidad Católica de Chile

Hoy resulta un lugar común criticar nuestro sistema de educación superior. Más difícil es reconocer el enorme aporte que éste ha realizado al desarrollo de nuestro país, entregando las herramientas necesarias para que los profesionales y técnicos egresados de sus aulas puedan desempeñarse exitosamente, contribuyendo así a un mayor bienestar personal y colectivo. En esta perspectiva, conviene destacar la significancia que tiene que, por ejemplo, una organización internacional como el QS World University Ranking 2016, basándose en indicadores tales como la producción en investigación, el reconocimiento de sus egresados por parte de los empleadores y el nivel de perfeccionamiento de sus académicos haya ubicado a dos universidades chilenas entre las mejores diez de Latino América.

Ello demuestra que nuestro sistema es reconocido internacionalmente y admirado por nuestros pares continentales. Por lo mismo, nuestros desafíos son, por decirlos así, de “segunda generación”, ya que el tema básico de la cobertura está abordado, como testimonia el hecho que, por primera vez en los últimos 30 años, la matrícula de primer año fue menor que la del año anterior.

Pero la discusión pública que se ha sostenido en torno a los desafíos de la educación superior ha sido un tanto miserable, en el sentido que denota miseria, ya que el tema de los recursos ha sido el foco de análisis y centro de todas las batallas. Quién recibe y quién no, a quienes incluimos y quienes quedan excluidos, si las estatales o las no estatales, los técnicos o los universitarios ...como si viviéramos en la ficción de que, al encontrar la ecuación perfecta para la distribución de los aportes, los problemas que enfrenta el sistema quedarían mágicamente solucionados.

Cabe por tanto preguntarnos una y otra vez: ¿cuáles son los desafíos más importantes que enfrenta nuestro sistema de educación superior?

¿De qué manera podremos influir positivamente en el desempeño futuro de todos quienes componen o interactúan con este sistema? tales como:

- los estudiantes, que aspiran recibir una educación habilitante para enfrentar las tareas de esta nueva era;

- sus profesores, muy principalmente los jóvenes que se incorporan, o sueñan hacerlo, a estas instituciones;
- los profesionales y funcionarios que allí laboran y pretenden desarrollar una carrera estimulante,
- los empleadores y socios de investigación, que reclaman por nuevos perfiles y capacidades que hoy no encuentran;
- las agencias del estado u organizaciones no gubernamentales, de alcance nacional o local, que se relacionan o pretenden hacerlo con el mundo de la educación superior.

Visto así, haciendo foco en sus distintos “constituyentes”, podremos convenir que el tema es sin duda “más complejo” que solucionar un tema de financiamiento. Pero a propósito de esta “mayor complejidad”, me permito citar una intervención de Raúl Atria en el Foro de Aequalis que precedió este evento, donde señaló:

“ Los problemas se nos presentan como complejos cuando no tenemos claridad acerca de la forma de resolverlo (...) un ejemplo: la mortalidad infantil fue un problema grave y complejo hasta que se dispuso de evidencia que dos de los factores de mayor incidencia eran la atención en el parto y la prevalencia de diarreas en el primer año de vida (...) así se pudo atacar con una política de salud causalmente bien enfocada y con un impacto decisivo en la resolución del problema.”

El profesor Atria nos da aquí una ruta lógica: Fijar el problema, disponer de evidencia sobre las causas que lo originan, generar una política causalmente bien enfocada, impactar positivamente en el problema a resolver.

¿Hemos hecho aquello? ¿Tenemos consenso sobre el problema que queremos atacar, para desde allí reunir la evidencia, enfocar la política y aspirar a alcanzar resultados relevantes? Lamentablemente la respuesta es NO.

En el caso de Atria, el problema era la mortalidad infantil, y la evidencia denotaba que los problemas en el parto y la diarrea eran los principales asuntos a atender con la política pública, y fruto de esa intervención, ¡se obtuvieron resultados notables!

Preguntémosnos entonces ¿cuáles son los problemas de parto y la diarrea de nuestro sistema de educación superior? Apoyado por el estudio que hemos realizado con el profesor Arnoldo Hax y que hemos publicado bajo el sugerente título: “Hacia la Gran Universidad Chilena”, puedo señalar que a mi juicio son DOS los temas principales a atacar:

- El torpe proceso de selección de los estudiantes y su colocación temprana en carreras estrechas, lo que impide a nuestra educación superior cumplir con su rol central de ser un vehículo de movilidad social.
- La falta de un volumen relevante de generación y transferencia de nuevo conocimiento, de alto valor e impacto social, lo que limita seriamente nuestra capacidad de desarrollo como país.

El proceso de admisión y la opción por carreras.

El proceso de admisión es el talón de Aquiles del sistema chileno y es la causa central que nos permite afirmar que este está mal fundado, es decir, que está asentado sobre una base que es profundamente discutible. Para el ingreso a las universidades más selectivas, pero también para la obtención de financiamiento público, el proceso de admisión vigente está basado, en una medida muy significativa, en los puntajes obtenidos por los postulantes en la Prueba de Selección Universitaria (PSU). Aunque en los últimos años se ha disminuido su peso relativo, ella sigue teniendo una importancia preponderante que no es deseable.

Ello ha provocado un efecto muy criticable en todo el sistema educacional, ya que ha afectado adversamente el término de la educación secundaria, ya que en este nivel los liceos y colegios se vuelcan a preparar a sus alumnos para pasar exitosamente esta prueba. Invierten allí una enorme cantidad tanto de tiempo como energía, por parte de profesores y alumnos, en lugar de concentrarse en enriquecer el bagaje de sus conocimientos. De esta manera estamos desperdiciando una enorme oportunidad educacional, en un momento crítico en la formación de los jóvenes. Prepararlos para una prueba que no transmite nada de las aptitudes y características del postulante, ni permite apreciar cuál es la calidad humana que hay detrás de él o ella.

La PSU ha incrementado también el sesgo socioeconómico en la admisión. La prueba está en que cerca del 70% de los alumnos aceptados tanto en la Universidad de Chile como en la Universidad Católica provienen de los dos quintiles superiores, vale decir, aquellos con mayores recursos financieros. Esto es preocupante porque la universidad es el elemento más exitoso de movilidad social y si en la práctica los alumnos que obtienen los mejores puntajes son los que provienen de los mejores colegios, que normalmente son los de más alto costo, estas condiciones presentan una barrera que impide la movilidad social en Chile.

Para acentuar nuestra preocupación sobre el papel que la PSU juega en el contexto universitario en Chile, ella no sólo determina quiénes van a ingresar a la universidad,

sino que también qué van a estudiar quienes son aceptados. Nuevamente aquí las diversas carreras establecen rangos de aceptabilidad basados fundamentalmente en la PSU. El resultado de estas restricciones conduce a que muchos alumnos terminen estudiando lo que no quieren donde no quieren, generando un alto grado de frustración e ineficiencia en el proceso.

Visto así, el proceso de admisión es extremadamente significativo, porque va a definir la esencia de lo que es el alumnado, el cuál es el actor más importante dentro del contexto de la educación superior.

Nuestro sistema está muy lejos de llevar adelante un proceso de admisión que lo lleve a cumplir su importante rol social y a optimizar su impacto.

Otro factor relacionado con el proceso de admisión es la opción temprana por “carreras”, observando aquí una cierta verticalidad en el sistema que implica que una vez que el alumno opta por una formación profesional o técnica, no existen alternativas para desarrollar una amplia gama de intereses, ni flexibilidad para aceptar cambios en los programas prescritos, o continuar su agenda de perfeccionamiento en formatos compatibles con diversas trayectorias formativas.

En los sistemas más exitosos, no existe un compromiso de continuidad entre el pregrado y el postgrado, sino que hay amplios grados de flexibilidad para reorientar la formación educacional, si ello es deseable por el alumno. Esto implica que personas que han optado por trayectorias educacionales muy distintas, pueden redefinir sus expectativas profesionales o técnicas, e ingresar a estos programas de especialización, independiente de su formación previa.

La tarea de la especialización implica la adquisición en profundidad de un conocimiento orientado hacia una técnica, disciplina o práctica profesional relevante. Lo hermoso es que, al separar ambos niveles, tenemos una enorme flexibilidad en el tema educacional. Cada vez más, para muchos alumnos el primer nivel no es ya un estado terminal, sino una preparación para la segunda fase, pasando de una educación de carácter más general a una especializada.

Ello implica un desafío enorme para el sistema chileno, el que debiera esforzarse por una preparación más integral, que le de solidez a la persona para enfrentarse con un entorno complejo e incierto, en un ambiente turbulento, no solamente limitarse en forma puntual a un desarrollo profesional o técnico, cuyo conocimiento con el correr del tiempo va a quedar rápidamente obsoleto. Acentuar, por consiguiente, una

formación que permita una continua renovación: tenemos que enseñarles aprender a aprender.

A nosotros nos parece que este primer eje: la admisión y la opción temprana por carreras convencionales, son de extrema trascendencia, los que requiere una respuesta acertada, accesible y permanente.

La generación y transferencia de nuevo conocimiento.

Si bien aparentemente las instituciones chilenas cumplen, con las limitaciones descritas, con la preparación y formación básica de profesionales, el propósito fundamental de estas instituciones es también la creación y/o transmisión de nuevo conocimiento, siendo este doble desafío una cuestión enorme, en el que estamos muy lejos de alcanzar un equilibrio adecuado. Chile tiene buenos cuadros docentes, pero no podemos decir lo mismo con respecto a sus capacidades de investigación y la calidad de los programas de especialización que ellas ofrecen.

Estamos enfrentándonos con dos desafíos muy impactantes: la creación de programas de especialización de alto vuelo y el desarrollo de una investigación con un impacto muy significativo. El resultado de esta investigación debe manifestarse tanto en logros académicos, como en la capacidad de afectar el desarrollo integral del país.

Resulta importante destacar que la evaluación de la calidad de la investigación, debe estar basada en las evaluaciones concretas que éstas producen para mejorar el bienestar y la prosperidad de la sociedad en la cual intervienen. Los programas de especialización establecen los desafíos más grandes dentro del contexto de actividades que desarrolla la entidad universitaria, y debiera ser ciertamente donde más recursos se invierten, el más exigente, el que establece los más altos niveles de excelencia en su admisión.

Los alumnos chilenos más calificados, que buscan obtener una especialización de punta, prefieren optar por las escuelas internacionales más importantes, lo que priva a las instituciones chilenas de sus mejores talentos para incorporarlos a sus programas. Esto obviamente es una distorsión que será muy difícil de corregir. En último término esto se resolverá cuando los programas otorgados por las instituciones chilenas tengan la misma calidad, respetabilidad y atracción que sus pares internacionales. Vale recordar aquí que el desarrollo de la investigación tecnológica de un país requiera de la contribución armónica de tres entidades: el gobierno, la empresa y la universidad. Cómo producir el adecuado alineamiento entre estas tres entidades es

algo que no se ha logrado plenamente y que debemos dedicar una gran atención y esfuerzos significativos para lograrlo.

Pero en este segundo eje hay un elemento central en que se debiera invertir una enorme cantidad de tiempo, cuál es el cuidadoso manejo de los recursos humanos. Es indiscutible que el recurso fundamental que tiene la educación superior es el talento que es capaz de atraer y desarrollar, y, por consiguiente, no debiera llamar la atención que se pongan exigencias impresionantemente altas para contratar a sus académicos, y una vez incorporados, dedicarle mucha atención al manejo adecuado durante todo el ciclo de vida de sus profesores.

En Chile, el desarrollo de estas capacidades podría sonar bastante promisorio, por cuanto existe hoy una interesante cantidad de becarios que están realizando sus programas doctorales y de maestría en las universidades más destacadas de todo el mundo, representando ello una enorme riqueza intelectual, pero el país debe saber utilizar este enorme potencial de manera inteligente y cuidadosa. La gran pregunta es si ellos, a su regreso al país, van a tener ofertas estimulantes de desarrollo académico y profesional. Estos becarios regresan con grandes expectativas y ambiciones de contribuir significativamente a sus instituciones y a la sociedad chilena en general. Hay que tener extremado cuidado para no frustrar estas expectativas y ofrecer condiciones que favorezcan su desempeño.

Sin embargo, vemos que en muchos casos ocurre lo opuesto: jóvenes que no encuentran espacio para seguir desarrollando sus capacidades en el país, o bien su carga de trabajo es excesiva para iniciar una carrera académica, y sus remuneraciones, en muchos casos, no son suficientes para atender las necesidades educacionales de sus hijos. Los profesores entonces se ven obligados a asumir responsabilidades en instituciones externas para obtener una compensación adicional. Si además a esto se suman altas cargas administrativas, esto termina negando el tiempo y la concentración intelectual que un profesor necesitaría para realizar una investigación prolífera y de gran calidad. En estas condiciones no podemos aspirar a generar las condiciones para producir nuevo conocimiento que impacte positivamente en nuestra sociedad.

Un tema esencial para una carrera académica bien diseñada es la medición de la calidad y productividad del académico. Para el establecimiento de planes de carrera, que produzcan un alineamiento entre los requerimientos del individuo y las necesidades de la institución, es imprescindible establecer los más altos estándares de excelencia. La gran pregunta entonces es como medir la excelencia del profesional académico. Un camino fácil sería contar los artículos publicados, pero no es la

cantidad sino la calidad de las contribuciones que ello implica, es decir la difícil misión de medir la contribución que este académico ha realizado en su respectivo campo. Al final, no interesa contar el número de investigaciones, sino que apreciar el impacto que el trabajo del profesor está haciendo en su disciplina.

Estos dos elementos: la entrega del tiempo adecuado para la investigación y la evaluación de su calidad, constituyen la base de un entorno apropiado para la búsqueda de la excelencia en este campo. Sólo así lograríamos impactar positivamente con la producción de las universidades en el entorno social y regional dónde se insertan, lo que implica redefinir los incentivos académicos para concretar aquello, y asumir la tarea más urgente, como es el reconocer a la educación superior como un vehículo fundamental de movilidad social, lo que implica atender de manera prioritaria a los jóvenes que hoy han sido desplazados del sistema.

Si se aceptan los comentarios realizados, el diagnóstico que debemos hacer es claro. ¿Cumplen los grandes actores de la educación superior chilena con las expectativas necesarias para alcanzar un alto grado de calidad? Y si ese no es el caso, ¿cuáles serían las acciones por tomar para los próximos gobernantes y sus equipos directivos? Este es uno de los más exigentes desafíos que Chile está enfrentando y para hacerle frente es indispensable alcanzar un alineamiento entre el gobierno, las instituciones y las empresas para mejorar las capacidades de nuestro país y, en particular, identificar el rol sustantivo que le corresponde al sistema de educación superior como un todo.

El sistema de educación superior debiera ser un motor de enorme trascendencia en la creación de valor social, cultural y económico para una sociedad. Para lograr aquello, en Chile es muy importante que procuremos estrechar los vínculos entre la empresa, el gobierno y la universidad. No podemos lograr nuestras metas de transformar a Chile en un país con un enorme grado de excelencia en el contexto internacional, sin el apoyo y la cooperación de estas tres entidades.

Qué duda cabe que como país tenemos una deuda pendiente con la educación. Somos uno de los países de la OECD con mayor rezago en cuanto a calidad y equidad de su sistema educacional pre escolar, básico y secundario, que dejan su huella hasta la vida universitaria. Esto es sin duda una gran herida social, que para la juventud se hace imposible de soportar, saliendo a las calles a reclamar con indignación, y ante esta dolorosa realidad, no podemos seguir inmóviles.

Pero este desafío lamentablemente no es nuevo. Llevamos casi tres décadas con esta pregunta enfrente, sin encontrarle aún solución. Para ilustrar aquello quiero

compartir con ustedes un material de particular valor, que ha permanecido en archivos privados sin divulgación alguna, y al cual tuve acceso por parte de uno de sus principales protagonistas.

Hace ya más de un cuarto de siglo, el entonces Presidente Patricio Aylwin convocó a un conjunto muy importante de empresarios, políticos, dirigentes juveniles y sindicales, académicos, intelectuales y artistas, comunicadores sociales, representantes de iglesias, de la administración pública, de las fuerzas armadas y policiales, a reflexionar sobre Chile en el largo plazo y trazar en conjunto una agenda en torno a los principales desafíos que el país debía saber enfrentar, para encaminarnos hacia un profundo proceso transformador que nos permitiera alcanzar estos grandes objetivos.

De acuerdo al testimonio de los que allí estuvieron, entre los cuales se contaban tres de los que más adelante sería presidentes de la Nación, reinaba en el país un ambiente de generosa apertura para dialogar y alcanzar grandes consensos sobre las principales tareas que el país debía encarar.

La primera de estas tareas, que alcanzó un inmediato consenso, fue, y cito textualmente. “La transformación y modernización del sistema educativo chileno”. Para ilustrar el tono del debate del momento, escuchemos alguna de las voces de la época:

- *Intelectual N° 1: Aquí estamos reflexionando sobre las tareas estratégicas a futuro y creo que está claro que la tarea prioritaria es la educación. Hay allí un taco, es tan trascendente que no puede seguir siendo responsabilidad de algunos, sino de todos.*
- *Dirigente Gremial N° 1: Es interesante ver que tenemos un consenso en los 90 respecto de la necesidad de modernización de la educación, pero no veo consenso en cuanto al cómo.*
- *Moderador del Taller: “Me parece que estamos perfectamente de acuerdo en que la educación es el tema central, pero también me parece que no tenemos claridad de cómo ejecutar esta cosa. A lo menos diría que no hay claridad compartida de cómo dar respuesta. Es una verdad evidente por sí misma que si no somos capaces de dar respuesta a este desafío, simplemente el país no tendrá la capacidad que podría llegar a tener”*

Eso hace ya 25 años, y tendremos todos que reconocer que, aun compartiendo el foco, no hemos alcanzado el consenso sobre el cómo, y por lo mismo no

hemos emprendido de manera transversal y consistente en el tiempo las acciones transformadoras que debíamos llevar adelante como sociedad toda.

La pregunta por la “arquitectura del sistema” sigue aún pendiente, y la evidencia nos indica que en el campo de la educación superior habrían dos elementos sobre los cuales converger: uno, renovar el proceso de admisión, de manera de hacerlos más justo e inclusivo, e innovar en los programas de estudio, sintonizando con los grandes tendencias mundiales; y dos, generar las condiciones para promover el desarrollo exponencial de nuevo conocimiento, atrayendo para ello el talento creativo de muchos jóvenes, potenciando el desarrollo de los proyectos educativos con autonomía y pertinencia regional.

El desafiante proyecto de futuro para nuestro sistema de educación superior requiere de concitar un amplio apoyo social que le permitan transitar hacia definiciones clave, que conciten una amplia, generosa y entusiasta adhesión hacia un nuevo modo de concebir la construcción de nuestra sociedad.

