



UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS
EDITORIAL

Perspectivas y desafíos de las universidades públicas en Chile:

Marco institucional y resiliencia
de las universidades estatales

Óscar Garrido Álvarez
Claudio Rivera Mercado



Perspectivas y desafíos de las universidades públicas en Chile:

Marco institucional y resiliencia
de las universidades estatales

Óscar Garrido Álvarez
y Claudio Rivera Mercado

Garrido Álvarez, Óscar y Rivera Mercado, Claudio (Compiladores)

**Perspectivas y desafío de las universidades públicas en Chile:
Marco institucional y resiliencia de las universidades estatales**
Óscar Garrido Álvarez y Claudio Rivera Mercado (Compiladores)

Osorno; Editorial Universidad de Los Lagos, abril del 2024

244 P.; 17 X 23 cm cerrado

ISBN: 978-956-6043-92-8

1. Educación 2. Universidades 3. Políticas Públicas 4. Gestión

Primera edición

© 2024 Editorial Universidad de Los Lagos

ISBN: 978-956-6043-92-8

editorial@ulagos.cl

www.editorial.ulagos.cl

Avda. Fuschlocher 1305, Osorno

Edición: Ana Comigual Turra

Diseño y diagramación: Liesbeth Gómez Hernández

Impreso en Santiago de Chile



UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS
EDITORIAL

Perspectivas y desafíos de las universidades públicas en Chile:

Marco institucional y resiliencia
de las universidades estatales

Óscar Garrido Álvarez
y Claudio Rivera Mercado

ÍNDICE

- 9 **PRÓLOGO**
Michelle Bachelet Jeria
- 13 **PRESENTACIÓN**
Nuevos retos para las universidades estatales:
contexto y trayectorias institucionales
Claudio Rivera Mercado y Óscar Garrido Álvarez
- PRIMERA SECCIÓN**
**El contexto del sistema de educación
superior pública en Chile**
- 25 Reforma educacional y educación superior pública.
Avances y desafíos
Alejandra Contreras Altmann
- 47 Universidades públicas, renovar la perspectiva
para asumir los desafíos
Héctor Gaete Feres
- 65 Una aproximación a los desafíos actuales
de las instituciones de educación superior en Chile
Marisol Durán Santis
- 95 Financiamiento del Estado para el desarrollo
de las universidades: la deuda pendiente
y el nuevo trato que aún espera
Óscar Garrido Álvarez y Omar Altamirano Ojeda

SEGUNDA SECCIÓN

Resiliencia e identidad en proyectos de desarrollo de universidades públicas

- 111 Formación de profesores y profesoras en la UMCE, la Universidad Pedagógica de Chile: Dos momentos y la continuidad de una tradición
Elisa Araya Cortéz y Miguel Caro Reyes
- 133 Trayectoria del desarrollo institucional en una Universidad estatal y regional: el caso de la universidad de Antofagasta
Luis Loyola Morales
- 155 Perspectivas teóricas e implementación de estrategias de equidad e inclusión en la Universidad de Chile (2010-2023)
Rosa Devés Alessandri, Maribel Mora Curriao, Carlos Rilling Tenorio y Cristian Cabalin Quijada
- 187 Gestión estratégica de una universidad pública regional: lecciones de una experiencia
Álvaro Rojas Marín
- 215 La resiliencia como respuesta de las universidades públicas ante el abandono del Estado de Chile: El caso de la Universidad Arturo Prat
Alberto Martínez Quezada
Ezequiel Martínez Rojas
- 239 **EPÍLOGO**
Discurso de aceptación del grado de Doctor Honoris Causa otorgado al rector de la Universidad de Chile por la Universidad de Los Lagos
Ennio Vivaldi Véjar

PRÓLOGO

Michelle Bachelet Jeria

Presidenta de la República de Chile (2006-2010; 2014-2018)

Las universidades del Estado en Chile han sido instituciones al servicio del desarrollo del país. Son el pilar de la educación superior, están comprometidas con la excelencia académica, la investigación innovadora, la formación de profesionales y el servicio a la sociedad. Son la columna vertebral de las sociedades y tienen un papel esencial en el desarrollo y transmisión del conocimiento, pero también son el espacio desde donde pensamos y construimos nuestro país.

Luego de las reformas impuestas durante la dictadura y la proliferación de las universidades privadas y para reparar en parte esta situación anómala, bajo mi segundo gobierno (2014-2018) impulsamos cambios normativos y creamos instrumentos financieros para fortalecerlas, entre los que podemos mencionar: la Gratuidad, el Programa de Acompañamiento Efectivo a la Educación Superior (PACE) y el Plan de Fortalecimiento a Universidades Estatales, este último, focalizado en función de los planes estratégicos que disponen las universidades por un periodo de diez años.

Del mismo modo, en mi segundo periodo impulsé la ley de universidades del Estado de Chile, que expresó nuestra visión acerca de la importancia de las universidades estatales. Esta Ley las define como *“instituciones de Educación Superior de carácter estatal, creadas por ley para el cumplimiento de las funciones de docencia, investigación, creación artística, innovación, extensión, vinculación con el medio y el territorio, con la finalidad de contribuir al fortalecimiento de la democracia, al desarrollo sustentable e integral del país y al progreso de la sociedad en las diversas áreas del conocimiento y dominios de la cultura”*. Con esta legislación, el Estado asume la responsabilidad principal de asegurar que la educación –tanto técnica, como profesional y universitaria– se constituye en un derecho social de la población, asegurando calidad, acceso, permanencia y egreso sin discriminación de ningún tipo, salvo las capacidades de las y los estudiantes.

En un marco más general, en mi segunda administración las políticas públicas y los nuevos recursos asignados a las universidades apuntaron a reducir y eliminar las brechas sociales, así como a establecer, mediante el proyecto de Ley que impulsé, un *nuevo marco jurídico que permita que las Universidades del Estado fortalezcan sus estándares de calidad académica y de gestión institucional y que, contribuyan de forma permanente en el desarrollo integral del país, de conformidad a la especificidad de*

la misión, de las funciones y los principios que fundamentan y dirigen el quehacer de estas instituciones de Educación Superior. Con estos esfuerzos, las universidades estatales cumplen de manera consecuente con su rol fundamental y con lo que —como sociedad— se define como excelencia, como estándar para guiar al conjunto del sistema, como referente de calidad y de buen trato, —lo que no puede ser a gusto del gobernante de turno—. Este principio y rol de fortalecimiento incrementó la oferta estatal de calidad a lo largo de todo nuestro territorio. En el 2015 se crearon dos nuevas universidades estatales regionales: la de O'Higgins y la de Aysén, asegurando así la existencia de oferta universitaria en todo el país.

Nuestras universidades públicas están llamadas a protagonizar los avances en educación, en movilidad social, en democratización y también en la formación de las y los ciudadanos que Chile necesita y anhela. Es decir, ciudadanas y ciudadanos críticos, creativos y comprometidos con la democracia. Esta labor de las universidades se hace indispensable cuando vemos que las democracias sufren amenazas a nivel global —aunque no sea perfecta—, es el mejor sistema político que tenemos, pues contiene los instrumentos para mejorar sus falencias. Cuando vemos que hay retrocesos en los derechos ya conquistados, especialmente para las mujeres, debemos preocuparnos, ya que las democracias y los derechos humanos están íntimamente ligados. Porque sin democracia no hay derechos humanos, y sin derechos humanos no hay democracia.

Por último, quisiera señalar que debemos reconocer que ha subsistido un problema de suma trascendencia en las últimas cuatro décadas en las universidades públicas: la ausencia de una visión conjunta y estratégica, que dé cuenta de la especificidad conceptual y jurídica de las distintas instituciones y que sea capaz de reconocer la necesidad y relevancia de su misión para el desarrollo de los territorios y del país. En este contexto, las reflexiones de rectoras y rectores, así como de personas con responsabilidad pública que han contribuido en este libro, ofrecen un aporte en sus profundos análisis y propuestas agudas acerca de las limitaciones que siguen persistiendo en el desarrollo de estas instituciones.

Los trabajos aquí reunidos esbozan nuevos desafíos producto de una sociedad más compleja, donde las universidades tienen un rol fundamental en el progreso de los territorios donde están asentadas, promoviendo —por cierto con perspectiva de género— un desarrollo cultural, científico y económico más armónico en cada uno de los lugares, así como en responder a las nuevas demandas de nuestro país.

Michelle Bachelet Jeria

PRIMERA SECCIÓN

**El contexto del sistema de educación
superior pública en Chile**

Nuevos retos para las universidades estatales: contexto y trayectorias institucionales

Claudio Rivera Mercado

Académico del Departamento de Gobierno y Políticas Públicas

Óscar Garrido Álvarez

Rector de la Universidad de Los Lagos

Las universidades públicas en Chile han jugado un rol relevante en el desarrollo del país. Durante décadas han formado a profesionales, técnicos y postgraduados, generado conocimiento científico y desarrollo tecnológico, promoviendo el arte y la cultura, y participando activamente en el devenir de procesos de transformación económica, social, política y cultural del país. En la actualidad las universidades del Estado siguen jugando un rol muy importante en el país, a pesar de un escenario global y nacional adverso para el desarrollo y fortalecimiento de sistemas de educación pública.

Los sistemas de educación superior en el mundo han experimentado en las últimas décadas una combinación de procesos de masificación, mercantilización y comodificación de la educación terciaria. Chile, no solo vivió estos procesos, sino que representó un caso temprano de reformas orientadas en esas direcciones (Jessop, 2018; Trow, 2007). En la década de los ochenta, la dictadura militar impulsó una radical transformación que condujo a la disminución significativa del tamaño de la educación estatal en la educación superior chilena. Las transformaciones fueron coherentes con la privatización impulsada también en otras áreas de la sociedad, tales como: la seguridad social, la salud y la educación en los niveles prebásico, básico y secundario.

La transformación realizada en dictadura no tuvo grandes cambios en las décadas que siguieron al restablecimiento de gobiernos democráticos en la década de los noventa. En conjunto estas reformas, tuvieron un alto impacto en la estructura del sistema de educación superior y el tamaño relativo de la matrícula de la educación universitaria pública. A pesar de las transformaciones realizadas, la resiliencia y relevancia de la educación superior pública, constituyen una característica distintiva de la educación superior en Chile en los últimos 40 años.

Este libro recoge la invitación realizada a rectores y rectoras, exrectores y exautoridades del sistema de educación superior, para reflexionar críticamente respecto de las condiciones de desarrollo de la educación superior pública en el Chile actual. Los autores y autoras de los ensayos abordan tres grandes tópicos: transformaciones sistémicas del sistema de educación superior en Chile, políticas e instrumentos de gestión de las instituciones de educación superior y trayectorias institucionales distintivas de universidades estatales. En su conjunto los capítulos ayudan a comprender el exigente escenario que han debido enfrentar y aún enfrentan las universidades públicas, resultado de una economía política de la educación superior en Chile desfavorable para el desarrollo de las instituciones estatales. Del mismo modo, los ensayos dan cuenta de las estrategias adaptativas y resiliencia de las instituciones de educación superior públicas en Chile.

Hoy, transcurridas cuatro décadas de la mayor reforma a la educación superior en el país, no es fácil distinguir qué constituye una universidad pública (Guzman-Valenzuela, 2020, 2017). En parte, producto de las políticas de financiamiento todas las universidades expresan cumplir misiones públicas y por ello ser objetos de financiamiento del Estado. Si bien es cierto se produjeron cambios legislativos en la última década que visibilizan y otorgan un nuevo marco para las universidades del Estado, la estructura del sistema de educación superior y la economía política que la sostiene se mantiene inalterada.

El sistema de universidades público está constituido por dieciocho universidades del Estado, creadas en cuatro etapas. Primero, las dos más tradicionales universidades del Estado fueron creadas a mediados del siglo XIX, la Universidad de Chile, y a mitad del siglo XX, la Universidad Técnica del Estado (hoy Universidad de Santiago). Luego, como consecuencia de la reforma de 1981 ambas universidades fueron desmanteladas y perdieron en el transcurso de los años ochenta sus sedes regionales y campos formativos originándose doce nuevas instituciones estatales, diez universidades y dos institutos profesionales. El retorno de la democracia en 1990 significó la recuperación del estatus universitario de dos institutos profesionales creándose en 1993: las Universidades de Los Lagos y Tecnológica Metropolitana. Finalmente, el 2015 fueron creadas dos nuevas universidades, las Universidades de O'Higgins y de Aysén.

Las Universidades del Estado poseen una matrícula de 180.000 estudiantes de los 660.000 estudiantes matriculados en universidades chilenas el 2022. La participación de las universidades estatales en la matrícula universitaria total ha decrecido desde el 60,5% en 1985 (Bernasconi, 2004) a menos de un tercio en la actualidad (27,2%). En el análisis comparado el sistema de educación superior chileno es uno con la menor proporción de estudiantes matriculados en universidades

públicas en América latina y el mundo (Brunner y Miranda, 2016). La misma tendencia se observa en la formación de postgrado. Mientras las Universidades del Estado representaban el 40% de los estudiantes de postgrado el 2007, en el 2022 este porcentaje se redujo al 22,8% de los 54.000 estudiantes de postgrado (SIES, 2023).

El tránsito desde un sistema de educación superior de provisión mixta, con un pilar fundamental en las Universidades del Estado, a un sistema mercantilizado no se produjo de la noche a la mañana y sin que las comunidades de las universidades del Estado no manifestaran su preocupación y rechazo. El 2009 las Universidades del Estado expresaban públicamente que resultaba incomprensible que el *modus vivendi* entre el Estado y las universidades, particularmente entre el Estado y sus propias corporaciones estatales, no haya sufrido una revisión profunda desde que retornó la democracia al país en 1990, en particular el modelo de autofinanciamiento (CUECH, 2009). En ese mismo período, el CUECH sostenía que “(e)l advenimiento de la democracia en 1990 no trajo un correlato en un nuevo trato con las universidades, especialmente con las estatales. La separación de las sedes regionales, la eliminación de las áreas de la educación y la reducción de los académicos y de los recursos en Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, provocaron un daño que terminó por afectar gravemente el acervo intelectual del país”.

En otro hito, en el marco del debate respecto del segundo gobierno de la expresidenta Bachelet, los rectores por medio del CUECH señalaron “(E)l mercado en educación ha provocado en los hechos, una privatización de las universidades estatales, en el sentido de postergar algunos aspectos de su misión pública a aquellos que le permiten financiarse y sustentarse, sobretudo en regiones” (CUECH, 2015a). Es oportuno recordar que la elección de la presidenta Bachelet el 2014 fue percibida como una coyuntura favorable para transformar el paradigma con el que el Estado había orientado y gestionado sus universidades. Esa percepción era fundada en las movilizaciones estudiantiles del 2011 y su influencia en el marco programático de la candidatura de Bachelet. Así el CUECH sostenía que existían coincidencias muy importantes entre las aspiraciones históricas de las comunidades de las universidades del Estado y el programa del nuevo gobierno. En lo grueso sostenían que

“Fortalecer el pilar público en Educación Superior también pasa porque las universidades estatales no sean tratadas como oferentes privados, y que en una lógica de cooperación cumplan con su misión pública. En este sentido, se propone un cambio de paradigma en el rol competitivo del sistema educativo estatal, buscando fortalecer la red de universidades estatales en todos los ámbitos de su quehacer a través de la cooperación interinstitucional” (CUECH, 2015a).

En el contexto de la discusión del nuevo marco legal del sistema de educación superior y la ley de Universidades del Estado, las universidades estatales expresaron sus características distintivas: i. del sistema de educación superior, garantizando el derecho social a la educación superior, impulsando procesos de desarrollo de sus instituciones en procura de su excelencia y calidad en todos los ámbitos de gestión, y dotándolas de recursos suficientes y de condiciones óptimas para que puedan lograr este objetivo; ii. de una ética pública, como un referente ético para la sociedad, constituyendo un espacio para el cultivo pluralismo y el respeto a los derechos fundamentales apreciados por toda la sociedad; iii. de calidad y gratuidad, con estándares internacionales de calidad, con una oferta académica pertinente de excelencia y gratuita, y alcanzado todas las universidades del Estado altos niveles de complejidad adecuados a las necesidades territoriales y con adecuada integración de las funciones de investigación, creación, innovación y vinculación con el medio (CUECH, 2015a).

En Carta enviada a la presidenta de la república, los rectores de las universidades del Estado expresaban que “La refundación de un sistema de Educación Superior Estatal, permitiría al Estado cumplir un rol activo en la fijación de estándares de calidad, transparencia y rendición de cuentas, aplicables a todas las instituciones de Educación Superior no estatales. Las instituciones del Estado no persiguen fines de lucro, y si algunas de ellas están en condiciones desmedradas, eso es consecuencia de la renuncia del Estado a proveerlas adecuadamente, obligándolas a desempeñarse como empresas privadas que compiten en el mercado, en condiciones regulatorias desventajosas” (CUECH, 2015b).

Estas expresiones, junto a incontables declaraciones y manifestaciones de organizaciones de estudiantes, académicos y trabajadores, y múltiples repertorios de protesta acumulados por décadas, reflejan la visión crítica que poseen las comunidades de las universidades públicas acerca del rol del Estado respecto de sus propias universidades. Las comunidades de las universidades públicas perciben abandono y postergación, expresada en escaso apoyo en instrumentos y recursos para que sus instituciones puedan cumplir su misión.

Luego de décadas en las que el Estado careció de una política y orientaciones hacia sus universidades, tratándoles de facto como cualquier otra entidad proveedora de servicios educativos, la presidenta Bachelet impulsó una serie de reformas dirigidas a mejorar la equidad y calidad en la educación superior, mediante programas de inclusión y la gratuidad universitaria, y al fortalecimiento de las universidades del Estado. Estas reformas, aunque no del sistema de educación superior, han permitido avances importantes en equidad y sentado las bases para construir una visión sistémica y de largo plazo para las universidades públicas.

Las universidades públicas chilenas atraviesan una coyuntura histórica muy desafiante. El momento demanda que las autoridades de las universidades y sus comunidades académicas eleven la reflexión acerca de su quehacer, superando la mera reivindicación de mayor financiamiento y trato preferente. Ello no significa que ambas cuestiones no sigan jugando un rol importante en la agenda de relacionamiento con el Estado, pero vale la pena preguntarse si, dadas las condiciones estructurantes del sistema de educación superior que parecen proyectarse en el tiempo y sin perspectivas de cambios en el corto y mediano plazo, el debate propuesto debe girar en nuevas direcciones. Las universidades públicas pueden y deben comenzar a abordar otras materias, tales como: la resignificación de las propias universidades y en particular de las universidades estatales, en la sociedad; la cooperación entre universidades estatales para revalorar la función pública y cómo ser más competitivas en la atracción de los jóvenes.

Afortunadamente, una nueva dirección en el debate está siendo alentada por nuevos y valiosos intentos por reflexionar críticamente acerca de los retos y desafíos de las universidades públicas en Chile en el contexto de un sistema de educación superior configurado en su economía política y ordenamiento normativo, desfavorable para las instituciones estatales. Monckeber et al (2022), ponen en perspectiva histórica el desarrollo de las universidades estatales bajo un contexto institucional caracterizado por la radical transformación del sistema de educación superior implementado por la dictadura militar chilena en los ochenta. El volumen de información e ideas contenidas en el trabajo sugieren que esas condiciones “extremas” impuestas —neoliberalización y desprecio por las instituciones estatales— jamás se modificaron, lo que convierte el análisis en un debate presente y no solo histórico. Por otra parte, López y Espinoza (2023) reflexionan acerca de los factores condicionantes para el liderazgo y dirección de las universidades estatales, relevando no solo los factores idiosincráticos del sistema de educación superior chileno —marco normativo, financiamiento público, sistema de acreditación, la tradicional función de investigación en las universidades chilenas, entre otros—, sino también nuevas tendencias globales, como las demandas por inclusión e igualdad de género, y la oportunidad de cooperación entre las instituciones estatales. Este último punto merece una especial atención, dado que cooperar no debe entender exclusivamente para competir mejor en un sistema que estimula la competencia, sino para resignificar lo público y aprender de las mejores prácticas institucionales.

La mayoría de los autores de este libro subrayan la trascendencia de las reformas de la década de los ochenta en la configuración del sistema universitario chileno, así como los mínimos esfuerzos por cambiar la lógica de mercado que las inspiró en los gobiernos democráticos de las décadas posteriores. Una consideración

matizada, la constituye los cambios legales introducidos por la presidenta Bachelet, cuya administración recogió parte de las demandas del movimiento estudiantil del 2011, pero el marco ideológico de las reformas no alteró la estructura de financiamiento del sistema de educación superior.

Este libro reúne ensayos y documentos de trabajo escritos por Rectores de las universidades del Estado que permitirán iluminar un debate necesario respecto de la relevancia de la educación estatal universitaria en Chile. La primera sección de este libro presenta cuatro trabajos que ponen en perspectiva la trayectoria de las universidades públicas en el conjunto del sistema de educación superior. Alejandra Contreras, analiza críticamente el marco de políticas y regulaciones que limitaron severamente el desarrollo de las universidades públicas. El trabajo pone especial atención a las reformas impulsadas por la presidenta Michelle Bachelet, orientadas a la gratuidad y al fortalecimiento de las universidades del Estado; se exponen sus fundamentos y se analizan las nuevas estructuras e instrumentos que contempla la *Ley de Fortalecimiento de Universidades del Estado*. El trabajo revisa críticamente aspectos que debieran revisarse y atenderse con modificaciones legales, tales como, la gobernanza y las restricciones que continúan teniendo las universidades del Estado y la gratuidad.

El trabajo del exrector Héctor Gaete parte de la constatación de que el subsistema de educación superior, como otros subsistemas de la sociedad, fueron transformados radicalmente por políticas neoliberales. Sin embargo, se pregunta por qué las instituciones estatales no han asumido esta realidad y aún persiste una especie de negacionismo, fallando de este modo en adaptar sus culturas organizacionales a desafíos actuales. Del mismo modo, interpela a los directivos universitarios e intelectuales a reflexionar estrategias adaptativas y más efectivas para el desarrollo del subsistema de universidades públicas, sugiriendo que el fortalecimiento de la identidad y la colaboración en diferentes áreas entre universidades públicas constituyen herramientas de las que disponen estas instituciones para mejorar su calidad y competitividad.

Los retos que las universidades públicas deben enfrentar en el marco de desafíos globales para las universidades son analizados en el trabajo de la Rectora Marisol Durán. La Rectora, subraya que el desarrollo sostenible e inclusivo, convenidos multilateralmente por diferentes instituciones internacionales, constituyen un marco de acción insoslayable para las universidades públicas. Eso demanda procesos convergentes de complejización e internacionalización de universidades. Del mismo modo, sugiere que las universidades, especialmente las públicas, deben estar conectadas con las sociedades por medio de la responsabilidad so-

cial, un eje estratégico fundamental, para generar lazos estables que conecten a las instituciones con las comunidades, el mundo empresarial y la sociedad civil. Analiza también otros importantes desafíos que en esta época enfrentan las universidades públicas, tales como las transformaciones de las nuevas tecnologías digitales. En este contexto, en el capítulo se discute la anomalía chilena respecto de la denominación de universidades públicas reclamada por universidades privadas con el objeto de apropiarse de recursos del Estado.

La primera sección cierra con el trabajo del Rector Óscar Garrido y Omar Altamirano, donde reflexionan acerca del financiamiento universitario, especialmente el Crédito con Aval del Estado. Además, discuten la necesidad de medidas que se dirijan al fortalecimiento de la educación pública, sino también, a dar una mirada amplia en los mecanismos de financiamiento a la educación superior y una mirada de largo plazo al tipo de educación superior requiere el país para su desarrollo. El trabajo analiza la distribución del financiamiento del Estado a las universidades del sistema, exhibiendo la simetría existente entre las universidades públicas y las universidades privadas, las que reciben la mayoría de los recursos del Estado.

Los autores ponen la mirada también en otra asimetría: entre las universidades regionales y las instituciones ubicadas en el centro de poder económico y político de la Región Metropolitana. Aquí, las universidades regionales deben enfrentar la falta de una mirada de largo plazo del Estado para fortalecer el proceso de descentralización, potenciando el desarrollo de las instituciones universitarias regionales que constituyen un factor de desarrollo para los territorios.

La segunda sección del libro agrupa cinco trabajos que reflejan diferentes trayectorias universitarias de las universidades públicas. Ellas reflejan, por una parte, elementos comunes en todos los proyectos de desarrollo de las universidades públicas en Chile, tales como una clara vocación pública, la orientación a la calidad y la equidad. Por otra parte, los ensayos, escritos por Rectoras, Rectores y directores, reflejan la diversidad y sentidos identitarios propios que las universidades del estado han construido durante décadas.

El primer trabajo de esta sección Elisa Araya y Miguel Caro describen los antecedentes históricos de la formación pedagógica universitaria en Chile y analizan en profundidad los principales desafíos de la formación docente. El trabajo releva el rol de la experimentación pedagógica en la formación inicial docente y examina el liderazgo e innovación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación realiza en este campo.

El trabajo del exrector Luis Loyola examina la trayectoria de la Universidad de Antofagasta durante las últimas dos décadas, poniendo dos focos de atención. Primero, las estrategias impulsadas por la institución para consolidar su calidad en el marco de consecutivos procesos de acreditación institucional. Segunda, la capacidad adaptativa de la Universidad para enfrentar la digitalización de la formación, primero como respuesta a la pandemia del COVID 19, pero luego como un potencial que debe ser desarrollado por las universidades públicas. El exrector Loyola documenta la experiencia de proyectos específicos, el valor y la pertinencia territorial de la Universidad en el quehacer formativo y de investigación e innovación.

El tercer trabajo, elaborado por la Rectora Rosa Devés, Maribel Mora, Carlos Rilling y Cristian Cabalin, analiza la profundización de la equidad y la inclusión educativa en la Universidad de Chile durante el período comprendido entre 2010 y 2023. El trabajo proporciona antecedentes de contexto nacional, particularmente la mercantilización de la educación universitaria y la falta de oportunidades de acceso a jóvenes provenientes de contextos educativos vulnerables, los que permiten comprender la necesidad de impulsar políticas universitarias de equidad en el acceso. Del mismo modo, se sistematiza la trayectoria institucional de la Universidad de Chile en la búsqueda de iniciativas que aumentaran el acceso a la educación universitaria y el proceso de institucionalización de la política de equidad en el acceso en la Universidad de Chile.

El exrector Álvaro Rojas, analiza la perspectiva estratégica implementada por la Universidad de Talca para orientar la transformación institucional, no desde una dimensión técnica-instrumental, sino como un desafío político sustentado en aspectos sustantivos que definieron el proyecto universitario. El trabajo expone los fundamentos conceptuales de la transformación estratégica y expone los pilares de la gestión estratégica que sustentaron el desarrollo institucional hacia una cultura de la calidad y la excelencia.

El último trabajo de esta sección, elaborado por el Rector Alberto Martínez y Ezequiel Martínez, analiza el desarrollo del proyecto institucional de la Universidad Arturo Prat. Los autores analizan cómo las transformaciones neoliberales impulsadas por la dictadura militar y la falta de compromiso del Estado con sus universidades permiten comprender la temprana respuesta de algunas universidades públicas hacia la masificación de la oferta con el objeto de acceder a recursos económicos. Los autores enmarcan esta respuesta institucional en una estrategia de resiliencia institucional, la que tuvo un límite en la autorregulación institucional y en las mayores exigencias del sistema de acreditación nacional. Los autores completan el recorrido por la trayectoria institucional de la Univer-

sidad Arturo Prat con los antecedentes y el giro estratégico reciente del proyecto institucional hacia la construcción de un proyecto público universitario sustentado en la calidad, la pertinencia y la complejización del quehacer institucional, destacando los promisorios resultados de desempeño institucional.

El libro termina con un epílogo, proporcionado por el discurso de aceptación del grado de Doctor *honoris causa* entregado por la Universidad de Los Lagos al exrector de la Universidad de Chile en agosto de 2022. La lectura del discurso permite apreciar la perspectiva, en primera persona, de un actor relevante en el debate acerca del aporte y el rol de las universidades públicas en Chile. En momentos muy críticos respecto de la política de gratuidad, cuando en el debate parlamentario se pretendía dejar a algunas universidades públicas fuera de la política de gratuidad, es bueno recordar que fue la voz del Rector Vivaldi, oponiéndose con firmeza a esa posibilidad, la que permitió revertir ese sinsentido histórico.

REFERENCIAS:

Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2019). Trends in global higher education: Tracking an academic revolution (Vol. 22).

Bernasconi, A. (2004). *Informe sobre la educación superior en Chile, 1980-2003*. Editorial Universitaria.

Brunner, J., y Miranda, D. (2016). *Publicación Informe de Educación Superior en Iberoamérica 2016*. CINDA. Editorial Universia. ISBN 978-956-7106-66-7. Santiago de Chile. Disponible on line en <http://www.cinda.cl//2016/11/16informe/educacion-superior-en-iberoamerica-2016/# more>.

Consortio de Universidades del Estado de Chile (CUECH) (2009). Nuevo Trato con el Estado. Fortalecimiento de la política de educación superior estatal. Mimeo.

Consortio de Universidades del Estado de Chile (CUECH) (2015a). Revalorización del sistema de educación superior estatal en el marco de la reforma propuesta por la presidenta Bachelet. Mimeo.

Consortio de Universidades del Estado de Chile (CUECH) (2015b). Carta a S.E presidenta de la República, Michelle Bachelet, 22 de diciembre de 2015. Mimeo.

Guzmán-Valenzuela, C., Barnett, R., Zavala, R., y Morales, K. (2022). The State, Public Universities and Public Goods: Time for a New Settlement—The Case of Chile. *Higher Education Policy*, 1-22.

Guzmán-Valenzuela, C. (2017). Tendencias globales en educación superior y su impacto en América Latina: Desafíos pendientes. *Lenguas Modernas*, (50), ág-15.

Jessop, B. (2018). On academic capitalism. *Critical policy studies*, 12(1), 104-109.

López, D. y O. Espinoza (2023). Desafíos para la dirección de las universidades estatales chilenas. En Labraña, J.; Brunner, J.; Rodríguez-Ponce, E.; y F. Puyol Ed. *Redefiniendo la educación superior chilena: cambio organizacional y nuevas formas de gobernanza* [libro electrónico]. Editorial Universidad Diego Portales, Stgo.

Mönckeberg, M. O., Vivaldi, E. Contreras, A., Flores, R. y Yerko Montecinos. (2023). *La universidad pública amenazada: 40 años en el mercado chileno de la educación superior*. Editorial Universitaria.

Trow, M. (2007). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII. In *International handbook of higher education* (pp. 243-280). Dordrecht: Springer Netherlands.

PRIMERA SECCIÓN

**El contexto del sistema de educación
superior pública en Chile**

Reforma educacional y educación superior pública. Avances y desafíos

Alejandra Contreras Altmann

Directora ejecutiva del Consorcio de Universidades del Estado de Chile (CUECH)

I. INTRODUCCIÓN

Pensar en la Educación Superior que queremos inevitablemente nos obliga a poner sobre la mesa la idea o ideas de la sociedad que queremos, lo que requiere explicitar, ideales, conceptos y visiones, una visión colectiva que apunte al futuro y busque, coordinadamente, avanzar hacia él.

Durante casi medio siglo nuestro sistema de educación superior se ha estructurado sobre bases que fueron impuestas en dictadura, y respecto de las que un sector importante de la sociedad no se encuentra de acuerdo, o al menos considera insuficientes.

Como es bien conocido, la dictadura cívico-militar marcó un quiebre profundo en todas las esferas de la sociedad chilena, dejando consecuencias que determinan —hasta nuestros días— el desarrollo del “Sistema Educativo”. (Atria, F., Larraín, G., Benavente, J., Couso, J., Joignant, A., 2013). Desde ese punto de partida, la introducción —y consolidación— de una agenda neoliberal en el país, ha determinado las características principales del SES chileno, pudiendo diferenciarse cuatro etapas en su desarrollo: la primera, marcada por la intervención militar (1973-1980); una segunda, en la que se introduce e instala formalmente el modelo neoliberal, (1981-1990); luego, un largo periodo que abarcó hasta el 2013, en el que, junto con una masificación desregulada del sistema y una crisis en la calidad (y confianza) en las instituciones (Brunner, 2012), se realizan esfuerzos para ajustar el modelo (Gutiérrez, C., López, M., Ruiz, C., 2018); y por último, el intento de transformación y ruptura del modelo, desde el 2014 hasta nuestros días, identificando la introducción de la política de gratuidad como el punto de partida de un cambio de paradigma.

II. TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE

Durante las primeras dos etapas mencionadas, un pilar básico del cambio fue la eliminación del rol prioritario del Estado como responsable de la educación pública

en el país. Con el propósito de ampliar la cobertura y revertir la baja de matrícula, que había experimentado un declive del 30% desde 1975, la reforma de 1980 introdujo conceptos basados en el libre mercado, la competencia y la privatización. Durante 1981, se otorgó la aprobación para la apertura de instituciones universitarias de carácter privado, así como también para nuevas instituciones de educación superior no universitarias denominadas institutos profesionales y centros de formación técnica.

El esquema de financiamiento también sufrió una profunda reconfiguración. Tanto las universidades públicas como las tradicionales de índole privada se vieron compelidas a autofinanciar gran parte de sus gastos operativos por medio de la imposición de aranceles a los estudiantes, y se instauró un sistema de préstamos educativos subvencionados con el fin de brindar apoyo a aquellas familias que carecieran de los recursos necesarios para costear dichos aranceles.

Las nuevas instituciones universitarias privadas se encontraban en la obligación de sufragar la totalidad de sus costos mediante la recaudación de aranceles. Sus estudiantes no gozaron de acceso al esquema de créditos para educación superior.

El programa de préstamos educativos demostró ser insuficiente en extremo y no logró generar un aumento significativo en la cobertura, y menos en la equidad del sistema. En consecuencia, a inicios de los años noventa, únicamente un 4% de los jóvenes pertenecientes al primer quintil de ingresos accedía a la educación superior, en comparación con el 33,1% correspondiente al quinto decil.

Tabla 1. Distribución de la matrícula según quintil de ingreso

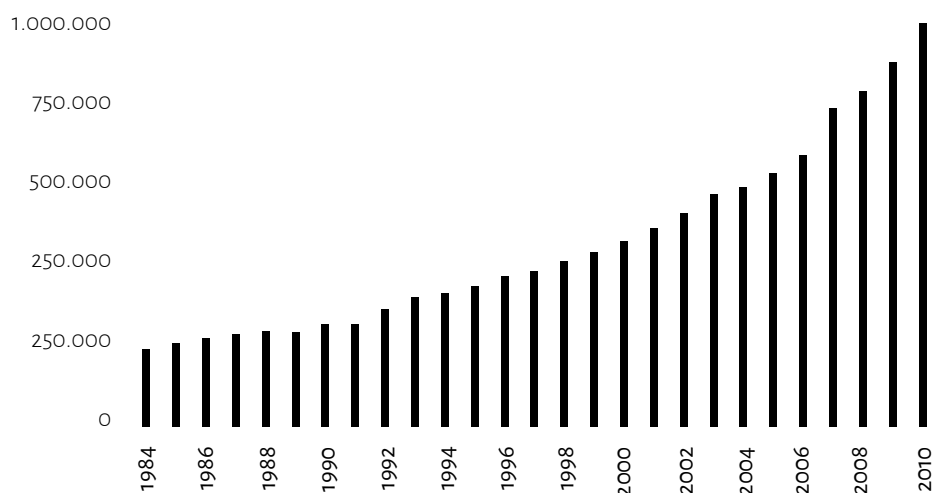
	1990	1992	1994	1996	1998	2003	2006	2009	2011	2013
Quintil										
Q1	4,0%	5,3%	6,4%	6,6%	6,2%	10,0%	13,6%	16,6%	22,1%	27,4%
Q2	6,3%	7,0%	7,5%	11,8%	9,4%	15,0%	17,1%	20,8%	27,5%	30,5%
Q3	10,4%	9,4%	13,7%	16,4%	16,5%	22,9%	23,8%	25,4%	26,3%	35,5%
Q4	17,5%	17,9%	25,0%	25,7%	28,5%	35,2%	35,2%	33,5%	39,0%	40,8%
Q5	33,1%	31,0%	43,4%	49,7%	51,7%	57,6%	52,8%	54,4%	58,8%	57,5%
Total	12,9%	12,8%	18,1%	21,0%	20,9%	26,1%	27,4%	28,9%	33,2%	36,8%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de encuesta CASEN, años respectivos

La diversificación del Sistema instauró una profunda segregación del sector. Por un lado, existía un sistema universitario de élite, de acceso altamente selectivo, tradicional, y relativamente homogéneo; por otro lado, se estableció un sistema privado, cuyo financiamiento recaía en los propios estudiantes y sus familias, y que se caracterizaba por la presencia de instituciones de cuestionada calidad. Posteriormente, y como consecuencia de las políticas de becas y los nuevos sistemas de crédito implementados durante la década de 2000, se experimentó una fase de ampliación del sistema educativo, con un crecimiento que se focalizó principalmente en el sector privado.

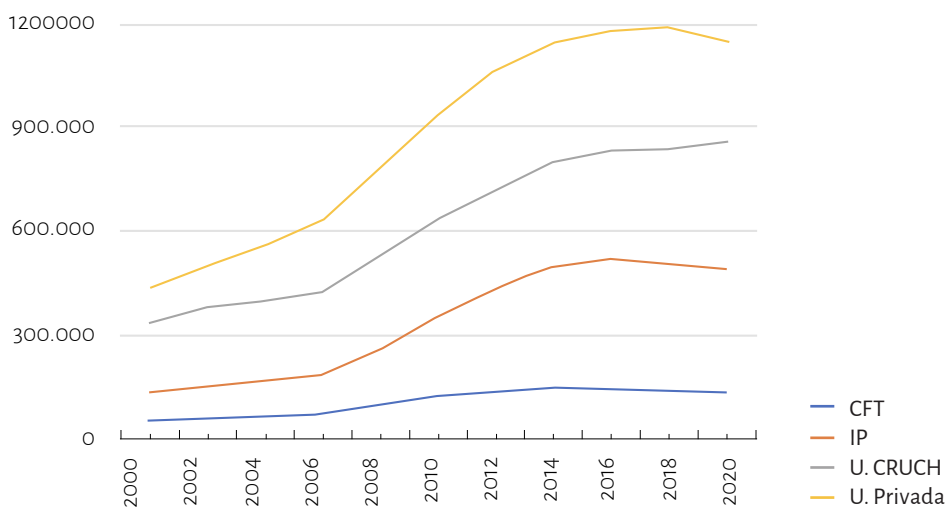
La privatización del sector alcanzó su mayor alza en 2006, con la introducción del *Crédito con Aval del Estado*, un acontecimiento que señaló el afianzamiento de un modelo claramente influenciado por los preceptos del mercado. En este contexto, el modelo mantuvo su esencia, aunque con ajustes y “reinterpretaciones”, al tiempo que se reconoció que el sistema de educación superior se encontraba determinado por un “cuasi-mercado”. En este esquema la función del Estado se restringía a facilitar el acceso y fomentar la calidad de las Instituciones de Educación Superior (IES), mediante la instalación de dispositivos de aseguramiento de calidad, como la acreditación.

Gráfico 1. Evolución matrícula total (1984 - 2010)



Fuente: Elaboración propia en base a Compendio Histórico datos del SIES

Gráfico 2. Evaluación de la matrícula según tipo de institución (2000 - 2020)



Fuente: Elaboración propia en base a Compendio Histórico datos del SIES

El creciente gasto en becas y gratuidad durante las dos últimas décadas, si bien alivió la carga que recaía sobre los jóvenes, no modificó la lógica del financiamiento basado en el voucher y la reducción progresiva de los aportes basales a las instituciones públicas. La disminución de estos recursos, además de minar las bases del derecho social a la educación, implicó también una pérdida del reconocimiento a las múltiples tareas que las instituciones públicas tienen, más allá de su labor docente. La contribución de las casas de estudio estatales considera también esferas fundamentales para el desarrollo nacional, tales como la investigación, la transferencia de conocimiento y la vinculación con el entorno, donde los fondos fiscales basales juegan un rol crucial.

Reducir progresivamente los recursos basales ha tenido efectos importantes también en la matrícula. Las Universidades Estatales, representan solo el 15,6% de la matrícula de educación superior (SIES, 2020) y en 2019 el financiamiento por vía aporte basal y fondo concursable representó solo un 26% del total de ingresos de éstas (Superintendencia de Educación Superior, 2020). La nula presencia de políticas públicas dirigidas a fortalecer al sector estatal, en un sistema de educación construido bajo las premisas de la competencia y la desregulación, mermaron progresivamente la cobertura estatal. Esta negativa consecuencia se ha acentuado mucho más en las instituciones ubicadas en zonas aisladas y extremas, con baja densidad poblacional y como resultado un muy reducido potencial estudiantil.

En este contexto, el malestar por el excesivo endeudamiento de las familias, los déficits de calidad y la escasa regulación del sistema generó una creciente presión por parte de los estudiantes para que se realizaran cambios profundos en el modelo de financiamiento, de regulación y de gobernanza del sistema. El rol del Estado en la educación fue puesto en entredicho, y el concepto de “derecho a la educación” en el nivel superior emergió por primera vez en el país.

III. REFORMA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA

La demanda por educación gratuita y de calidad para todos y todas logró plasarse como parte del programa de gobierno de la entonces candidata Michelle Bachelet, quien instaló como uno de los pilares estructurales de su segundo gobierno el compromiso de una reforma profunda a la educación, orientada al fortalecimiento de la educación pública y la consagración de la educación como un derecho social, en contrapartida al concepto de la “educación como un bien de consumo”, que había proclamado el entonces presidente Sebastian Piñera (Radio Cooperativa 19 de julio de 2011).

Respondiendo a estos compromisos, dentro de las primeras medidas adoptadas en el segundo gobierno de la expresidenta Bachelet, se encuentra la puesta en marcha del *Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior* (PACE) que ha permitido que un número significativo de estudiantes meritorios de los colegios más vulnerables del país puedan contar con acompañamiento académico y un cupo asegurado en una institución de educación superior. La implementación del programa PACE no solo ha reportado beneficios para los estudiantes que acceden a la educación superior, sino que ha desarrollado, además, vínculos entre el nivel escolar y las universidades, generando una sinergia con impactos mucho más amplios que el objetivo específico del programa.

Asimismo, considerando que la equidad también tiene un importante componente territorial, la política de fortalecimiento de la educación pública consideró establecer una red de instituciones de educación superior de carácter público en todas las regiones del país. Para estos efectos, en el año 2015 se crearon por ley dos nuevas universidades estatales: la Universidad de O’Higgins en la Región del Libertador General Bernardo O’Higgins, y la Universidad de Aysén en la Región de Aysén del General Carlos Ibáñez del Campo.

Tal como se indicó en el Mensaje del proyecto de ley que dio origen a estas universidades, el gobierno consideraba que en “el Estado recae la responsabilidad principal de asegurar que la educación superior —tanto técnica y profesional como

universitaria— se constituya en un derecho social de la población, asegurando calidad, acceso, permanencia y egreso sin discriminación de ningún tipo, con la sola excepción de las capacidades del estudiante”¹.

Siguiendo esta dirección, en 2016 se promulga la ley N° 20.910 que crea quince Centros de Formación Técnica Estatales, como parte de la estrategia de cobertura territorial de educación pública en todos los niveles durante 2016².

La instalación de este conjunto de instituciones consolidó la existencia de una red de oferta educativa estatal en todo el territorio nacional. Esta red se debiese enlazar con las estructuras gubernamentales existentes, fortaleciendo así las capacidades a nivel local para respaldar la descentralización y fomentar el progreso en las diferentes regiones.

Sin perjuicio de la voluntad de fortalecer la educación superior pública mediante la creación de nuevas instituciones, los proyectos de ley que dieron vida a esta política no consideraron ninguna modificación al modelo de financiamiento vigente a la fecha, por lo que se extiende a estas nuevas instituciones la obligación de financiar gran parte de su actividad por medio de la matrícula de estudiantes y los recursos que traen aparejados.

Esta exigencia resulta aún más gravosa en el caso de los Centros de Formación Técnica Estatales que nacen sin ningún tipo de financiamiento basal, y son instalados en ciudades distintas a la capital de cada región, en la búsqueda de ampliar las oportunidades de estudio de los y las jóvenes de los sectores más apartados de la región. Existen en estas decisiones un contrasentido evidente, en cuanto a las localidades en las que en definitiva se han instalado las dependencias de los CFT, cuentan con un número menor de habitantes y por ende las posibilidades de financiamiento vía matrícula son realmente escasas.

Lo anterior ha producido que, al 2023, si bien los 15 CFT estatales se encuentran en funcionamiento, cuentan con una matrícula que no supera los 11.500 estudiantes, con un mínimo de 157 estudiantes y un máximo de 2.247, lo que ha generado importantes dificultades para el adecuado financiamiento y sostenibilidad de estas instituciones.

¹Mensaje 091-365 con el que inicia un Proyecto de Ley sobre Universidades del Estado, 13 de julio de 2017.

²Mensaje N° 110-364/ Mensaje de S.E. la Presidenta de la República con el que inicia un proyecto de ley de Educación Superior, pag 4.

Situación similar se encuentra enfrentando la Universidad de Aysén, que atendida la demografía de la zona en la que se encuentra emplazada y las dificultades de conectividad que presenta, en sus siete años de funcionamiento ha logrado una matrícula total de pregrado solo de 652 estudiantes, lo que contrasta fuertemente con los 6.139 jóvenes que se han matriculado en la Universidad de O'Higgins en el mismo año.

Evidentemente, en un sistema que funciona bajo la lógica del p^*q , es decir, que los recursos públicos recibidos dependen exclusivamente (en el caso de los CFT) o en una proporción mayoritaria para las universidades, del número de estudiantes matriculados, la política pública de fortalecer el acceso a educación superior mediante las instituciones ubicadas en territorios alejados o aislados no se sostiene y presenta debilidades estructurales importantes.

DICTACIÓN DE LA LEY DE UNIVERSIDADES DEL ESTADO

La creación de nuevas instituciones no constituye por sí sola una medida efectiva para fortalecer la educación superior pública que estaba enfrentando desde hace más de cuatro décadas políticas públicas que directa o indirectamente la condujeron a una situación de desmedro y debilidad. Como se ha señalado, las Universidades del Estado se vieron enfrentadas a un modelo donde los mecanismos de financiamiento se vincularon con la progresiva competencia por recursos, provenientes principalmente de los aranceles de los estudiantes, proyectos de investigación y la prestación de servicios en el ámbito de sus funciones.

Asimismo, las Universidades del Estado quedaron sometidas a un régimen jurídico y a un sistema de fiscalización propio de los órganos del Gobierno central, situación que dificulta de sobremanera su gestión administrativa y financiera, debiendo realizar estas labores en abierta desventaja frente a las demás instituciones universitarias.

Tal como se indica en el mensaje del proyecto de Ley sobre Universidades Estatales, presentado por el gobierno de la Presidenta Bachelet en el mes de julio de 2017, existe un problema de mayor entidad y trascendencia que han debido sobrellevar las Universidades del Estado en las últimas cuatro décadas: la ausencia de una visión de conjunto y estratégica, que logre dar cuenta de la especificidad conceptual y jurídica de estas instituciones, y que sea capaz de reconocer la necesidad y relevancia de su misión, orientando su quehacer y sus funciones al servicio del país. En este nuevo escenario, se ha ido difuminando la matriz de sentido de las Universidades del Estado y, junto a ello, el proyecto intelectual y

republicano que sustentó la creación de estas instituciones de educación superior, hacia mediados del siglo XIX.³

Explícitamente el Mensaje de este proyecto de ley se hace cargo del abandono que las universidades han sufrido por parte del Estado, al señalar que *“...es indispensable que el Estado se haga cargo de las necesidades, los obstáculos y los desafíos que acompañan a sus Universidades desde el último cuarto del siglo XX, con una visión de país y de largo plazo, de forma tal de poder proyectar el quehacer de estas instituciones con una perspectiva de futuro, en el marco de las ingentes transformaciones políticas, económicas, sociales, culturales y tecnológicas del presente siglo.”*⁴

Finalmente, el proyecto de ley señala que su objetivo general es *“establecer un marco jurídico que permita que las Universidades del Estado fortalezcan sus estándares de calidad académica y de gestión institucional y que, contribuyan de forma permanente en el desarrollo integral del país, de conformidad a la especificidad de la misión, de las funciones y los principios que fundamentan, y dirigen el quehacer de estas instituciones de educación superior.”*⁵

A ello debemos sumar un objetivo aún más ambicioso, en cuanto el texto de la ley finalmente aprobada en el Congreso Nacional propone establecer las bases para la creación de un “sistema de educación superior estatal”, que permita establecer metas colectivas y colaborativas, y propenda al fortalecimiento continuo y sistemático del sector. En este sentido la ley promueve de forma explícita la coordinación y la colaboración en el quehacer de las Universidades del Estado, entre ellas y respecto de los demás órganos públicos, con el propósito de que estas instituciones realicen una acción conjunta y articulada en todas aquellas materias que tengan por finalidad contribuir al progreso nacional y regional del país, y a elevar los estándares de calidad de la educación pública en todos sus niveles, con una visión estratégica y de largo plazo.

En resumen, la ley de universidades estatales pretende abordar la naturaleza, la organización y el funcionamiento de las Universidades del Estado desde una visión sistémica, estructurada y de largo plazo, con una orientación definida respecto de lo que el país demanda y necesita de sus Universidades y de lo que éstas, a su vez, requieren del Estado para llevar a cabo su misión y sus funciones, de acuerdo con criterios de excelencia.

³ Mensaje 091-365 con el que inicia un Proyecto de Ley sobre Universidades del Estado, 13 de julio de 2017.

⁴ Mensaje 091-365 con el que inicia un Proyecto de Ley sobre Universidades del Estado, pág. 4.

⁵ Mensaje 091-365 con el que inicia un Proyecto de Ley sobre Universidades del Estado, pág. 5.

En lo concreto, la ley 21.094 define que estas instituciones tienen como misión *“cultivar, generar, desarrollar y transmitir el saber superior en las diversas áreas del conocimiento y dominios de la cultura, por medio de la investigación, la creación, la innovación y de las demás funciones (propias a éstas)”*. En estos mismos términos la ley releva que como rasgo distintivo, las casas de estudio estatales deberán *“contribuir a satisfacer las necesidades e intereses generales de la sociedad, colaborando, como parte integrante del Estado, en todas aquellas políticas, planes y programas que propendan al desarrollo cultural, social, territorial, artístico, científico, tecnológico, económico y sustentable del país, a nivel nacional y regional, con una perspectiva intercultural”* y promover la vinculación de sus estudiantes con los requerimientos y desafíos del país y sus regiones. Es tal este llamado especial y distintivo, que en el mismo cuerpo normativo se señala el compromiso de las casas de estudio públicas con los pueblos originarios y cómo estas instituciones deberán abordar el reconocimiento, promoción e incorporación de la cosmovisión de dichos pueblos en sus respectivas misiones institucionales.

Por otro lado, y también como elemento distintivo, se destacan entre los principios que orientan su quehacer el pluralismo, la laicidad, la libertad de pensamiento y de expresión; la libertad de cátedra, de investigación y de estudio; la participación, la no discriminación, la equidad de género, el respeto, la tolerancia, la valoración y el fomento del mérito, la inclusión, la equidad, la solidaridad, la cooperación, la pertinencia, la transparencia y el acceso al conocimiento, elementos que en su conjunto configuran el carácter público de estas instituciones. Estos principios no constituyen meras directrices u orientaciones programáticas, sino que verdaderos mandatos vinculantes que deben ser cumplidos por todos los integrantes y órganos de sus comunidades, sin excepción.

Por otra parte, una de las motivaciones centrales para desarrollar esta legislación específica fue el poder recuperar y explicitar el rol del Estado en el fomento de la excelencia de todas sus Universidades. En este sentido, la Ley 21.094 procura que el Estado se convierta en un agente promotor de la calidad del sistema por medio de sus instituciones de educación superior, en el marco de un régimen de provisión mixta. Asimismo, entiende que el Estado debe ejercer un rol fundamental en la configuración de una visión y acción coordinada en el quehacer de sus instituciones universitarias.

Para estos efectos, la ley consagra de manera explícita los principios de coordinación y colaboración en el quehacer de las Universidades del Estado, con el propósito de que estas instituciones actúen de manera colaborativa y se encuentren al servicio del conjunto de órganos públicos que requieran de su apoyo para la definición, diseño, implementación, y evaluación de políticas y programas orientados a solucionar las problemáticas que afectan a nuestra sociedad.

Con el objeto de operacionalizar estos principios la ley establece la creación del denominado Consejo de Coordinación de Universidades del Estado, entidad que tiene por finalidad promover la acción articulada y colaborativa de las instituciones universitarias estatales, con miras a desarrollar los objetivos y proyectos comunes señalados en la ley, además de ser la instancia de coordinación con los demás organismos públicos, con el objeto de generar agendas de trabajo común y definir líneas de acción en las que las universidades prestaran apoyo a las distintas entidades públicas. El Consejo está integrado por los rectores y rectoras de las Universidades del Estado, por la o el Ministro de Educación y por la o el Ministro de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación.

Sin perjuicio de estos representantes del Gobierno que integran el Consejo de manera permanente, pueden ser invitados a sus sesiones otras autoridades o representantes gubernamentales sectoriales, así como autoridades o representantes de otros órganos del Estado, para tratar temas, iniciativas o propuestas que digan relación con materias de su competencia.

Lamentablemente esta institucionalidad, no ha sido adecuadamente entendida o valorada por los sucesivos gobiernos a los que ha correspondido su implementación, y por lo mismo no se ha instalado con la fuerza necesaria para que cumpla efectivamente con los objetivos contemplados en la ley. Dado que la norma entrega el control de este Consejo a la Subsecretaría de Educación Superior, corresponde a dicha entidad convocar al Consejo, definir su agenda y proveer de una secretaría técnica que pueda impulsar y hacer seguimiento a las actividades tanto del Consejo, como de los Comités que deben dar funcionamiento permanente a este órgano.

En la práctica, esa secretaría ha sido inexistente, resultando imposible, por tanto, que el Consejo cuente con una agenda de trabajo sistemática, que se proyecte en el tiempo y oriente el quehacer de las universidades estatales. El funcionamiento de los Comités ha sido débil, y no se ha logrado articularlos con el quehacer de los órganos públicos a los que las universidades deberían apoyar.

Como contrapartida a lo anterior, desde que fue promulgada la ley 21.094, las autoridades de las universidades estatales han logrado un claro consenso respecto de la responsabilidad que implica dar cumplimiento a los mandatos contemplados en esta ley. La implementación de este cuerpo normativo no se limita a la aplicación prescriptiva de un conjunto de artículos, sino que se considera como una oportunidad única para instalar a la educación universitaria pública como el referente de calidad nacional, un ejemplo de acción al servicio de la comunidad y un polo de trabajo colaborativo entre universidades y con los demás organismos públicos.

Si bien la ley de universidades del Estado contiene elementos importantes para avanzar en este proceso de reinstalación de las universidades estatales como eje central del sistema de educación superior, para el logro de ese objetivo se requiere una implementación intencionada de la ley, es decir una implementación que, de manera planificada, utilice de la mejor forma posible los direccionamientos que la ley contiene, las nuevas herramientas que esta facilita y los recursos que pone a disposición para el mejoramiento de estas instituciones.

Esta ha sido la directriz que ha orientado el quehacer del Consorcio de Universidades del Estado, y de cada una de las dieciocho instituciones que lo conforman, en los últimos 5 años, y en virtud de la que se ha avanzado sostenidamente en la consolidación del sistema de universidades estatales.

Es así como, a partir del financiamiento considerado en el Plan de Fortalecimiento de las Universidades Estatales —que también se encuentra establecido en la ley reseñada—, se han podido gestar un número importante de proyectos en red, que son implementados por el conjunto de las universidades estatales y que apuntan a incidir en elementos claves de su desarrollo. De esta forma, las universidades se han dedicado, por ejemplo, a reflexionar respecto de su ethos identitario, explicitando cuáles son los elementos que deben permear la formación de sus estudiantes y la totalidad de sus actividades, y cómo ellos deben ser incorporados en los distintos Proyectos Institucionales. Asimismo, se ha instalado una plataforma de movilidad estudiantil que permite a los y las jóvenes que acceden a cualquiera de las universidades estatales, poder desarrollar actividades académicas en una universidad y territorio distinto a su lugar de origen. Igual de significativos son los avances en materia de sistema de información común a las universidades estatales, aseguramiento de calidad, vinculación con el medio, y gestión institucional.

En términos del aporte que realizan las universidades al entorno en el que se desenvuelven, y en la búsqueda de solucionar problemas concretos que enfrenta nuestro país, los proyectos de red también se encuentran vinculados a ejes de investigación y desarrollo de políticas públicas que resultan claves para nuestro futuro. De esta forma, se encuentran en ejecución proyectos asociados a políticas de envejecimiento saludable de la población; telemedicina; sustentabilidad y cambio climático; arte, patrimonio y humanidades; Educación; STEM y género; calidad de vida estudiantil, etc.

Adicionalmente al desarrollo de los proyectos en red, el Consorcio ha impulsado la celebración de memorándum de entendimiento con un número significativo de

organismos públicos, los que permiten avanzar en el diseño y concreción de acciones de trabajo colaborativo entre esas entidades y las universidades del Estado. Hasta la dictación de la Ley 21.094, el Consorcio contaba solo con un convenio en ejecución, en materia de prevención del uso de alcohol y drogas, suscrito con SENDA en 2006, como contrapartida, entre la dictación de la ley y el mes de junio de 2023 se han suscrito 12 nuevos convenios que se encuentran en distintas etapas de ejecución.

Ahora bien, y a pesar de los significativos avances que se observan a partir de la dictación de esta normativa, no todos los objetivos previstos en la misma se han alcanzado e importantes expectativas generadas a partir de su publicación se han visto truncadas.

Uno de los aspectos más complejo de abordar en el caso de las universidades estatales dice relación con su doble naturaleza, por una parte, como ente público y por la otra como entidad de educación superior. Tal como señala el propio mensaje de la ley 21.094, las Universidades del Estado *“quedaron sometidas a un régimen jurídico y a un sistema de fiscalización propio de los órganos del Gobierno central, situación que ha dificultado sobremedida su gestión administrativa y financiera, debiendo realizar estas labores en abierta desventaja frente a las demás instituciones universitarias.”*⁶

Las Universidades del Estado al ser jurídicamente organismos autónomos creados por ley para el cumplimiento de funciones de educación superior –y no servicios públicos creados para el cumplimiento de la función administrativa clásica o tradicional–, requieren un tratamiento de derecho público diferenciado que facilite y agilice su gestión institucional. Para estos efectos el proyecto de ley contenía un conjunto de normas comunes que buscaban permitir a las Universidades del Estado flexibilizar su gestión administrativa y financiera bajo criterios de responsabilidad, eficiencia, transparencia y rendición de cuentas.

Lamentablemente durante la discusión parlamentaria estas normas fueron restringidas y en la práctica el alcance que ha tenido la Ley 21.094 en esta materia ha sido muy limitado. Las universidades estatales siguen sujetas a innumerables restricciones en términos de su gestión interna, múltiples controles, burocracia y lentitud en la toma de decisiones, limitaciones en materias de su manejo financiero, etc.

Debido a lo anterior y a pesar de los múltiples esfuerzos que las universidades estatales realizan, su gestión continúa siendo poco competitiva y sus costos se incrementan por

⁶ Mensaje 091-365 con el que inicia un Proyecto de Ley sobre Universidades del Estado, pag. 3.-

las múltiples restricciones que enfrentan. Este problema es de tal envergadura, que en la actualidad se está conversando respecto de la necesidad urgente de avanzar en una modificación de la ley de universidades estatales, que aborde de manera sistemática el conjunto de materias que afectan la eficiencia y eficacia de estas universidades.

Finalmente, un capítulo que aún se encuentra incompleto —aunque con expectativas de una pronta definición— es el que dice relación con la modernización de la gobernanza de las universidades públicas. Resulta increíble que, a 50 años del golpe cívico militar sufrido por nuestro país, la mayoría de las Universidades del Estado aún se encuentren regidas por estatutos impuestos en dictadura, sin que hubiese existido una instancia de deliberación profunda de sus comunidades en torno a sus reglas de gobernanza y funcionamiento.

Esa reflexión articulada e integral respecto al gobierno universitario se logró desarrollar en los últimos tres años, gracias al mandato contemplado en la Ley 21.094 que exige el cambio de todos aquellos estatutos orgánicos dictados con anterioridad a 1990. Las propuestas de nuevos estatutos —en el marco de las normas mínimas y comunes contempladas en la propia ley— fueron elaboradas de manera participativa, con una amplia convocatoria a las comunidades universitarias, y orientadas a diseñar mecanismos de gestión que cuenten con los mayores espacios de representación democrática posibles.

La totalidad de las universidades estatales que se encontraban sujetas a la obligación de modificar sus estatutos, presentaron oportunamente al Ministerio de Educación sus propuestas, y ahora solo resta que estas sean transformadas en los Decretos con Fuerza de Ley que contendrán los marcos orgánicos que regirán el quehacer de las universidades estatales por los próximos decenios.

IV. FOCO EN LA EQUIDAD E INCLUSIÓN. POLÍTICA DE GRATUIDAD

De manera paralela al fortalecimiento de la educación pública como pilar del programa de gobierno de la Presidenta Bachelet, la promoción de la equidad y la inclusión constituyen el segundo eje central de la reforma educativa, en la búsqueda de cambiar el paradigma de nuestro sistema hacia un modelo basado en derechos y no en la capacidad adquisitiva de cada una de las familias. Tal como se indica en el Mensaje de la Ley 21.091, *“el proyecto busca aliviar la carga financiera de las familias para que sus hijos accedan a la educación superior y, mediante ello, potenciar sus capacidades y aumentar en forma duradera sus posibilidades de mayor bienestar, confianza y seguridad en el futuro.”*⁷

⁷ Mensaje N° 110-364/ Mensaje de S.E. la Presidenta de la República con el que inicia un proyecto de ley de Educación Superior, pag. 23.

Para el logro de estos objetivos se determina consagrar legalmente el modelo de gratuidad que se había establecido originalmente vía ley de presupuestos del sector público, a partir del 2016. En su primer año de funcionamiento 30 universidades adscribieron al sistema de financiamiento de la gratuidad, beneficiándose a un total de 138.951 estudiantes. Para 2017, año en que se incorporó a los Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica en el sistema, se alcanza una cobertura del 25% del total de la matrícula de pregrado a esa fecha, es decir 1 de cada 4 estudiantes accedía gratuitamente a la educación superior.

La glosa presupuestaria de 2016 consideraba que la gratuidad se entregaría en Universidades e Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica, siempre que estos últimos se encontraran organizados como personas jurídicas sin fines de lucro. Además, se exigía un mínimo de 4 años de acreditación.

Si bien la glosa fue aprobada en esas condiciones, posteriormente los parlamentarios de Chile Vamos presentaron un requerimiento constitucional al Tribunal Constitucional (TC) por considerar que era inconstitucional exigir a IP y CFT no tener fines de lucro, en circunstancias que la ley les permitía estar organizados con fines de lucro. El TC falló a favor de este requerimiento, señalando que las únicas distinciones que se pueden hacer entre instituciones dicen relación con su calidad, y por ello solo se puede distinguir por acreditación.

Dado que el gobierno consideraba que un requisito esencial de la Gratuidad es el que se entregue solo a instituciones sin fines de lucro, presentó un veto presidencial a esa parte de la ley, la que en consecuencia no pudo ser aplicada. Paralelamente se negoció la dictación de una ley corta para gratuidad en la que se mantuvo este beneficio solo para las Universidades (que por su naturaleza jurídica son siempre instituciones sin fines de lucro) y para los CFT e IP se comprometió la dictación de una ley que les permitiría transformarse en instituciones sin fines de lucro, sin perder su antigüedad ni su acreditación.

Finalmente, la discusión en el Tribunal Constitucional condujo a la conclusión de que la gratuidad no podía ser restringida a tipos específicos de instituciones de educación superior (las estatales, por ejemplo) quedando abierta la posibilidad de condicionar la elegibilidad de las instituciones a su nivel de acreditación, pero en ningún caso a su naturaleza jurídica.

De acuerdo con los últimos datos completos que registra la Contraloría General de la República, a 2021, un total de 62 instituciones de educación superior participaban en la gratuidad, beneficiando a 435.690 jóvenes. La distribución de estos

se ha ido modificando en el tiempo, y si bien, las universidades públicas mantienen las más altas tasas de cobertura de estudiantes con gratuidad, los flujos de recursos se han ido trasladando masivamente a instituciones privadas, atendido el tamaño de estas.

Tabla 2. Gasto Público MUS\$ ejecutado en Política de Gratuidad por tipo de institución. Periodo 2016 a 2021

Periodo	CFTEst	CFT	IP	CUECH	G9	Privada CRUCH	Privada
2016				262	187	24	56
2017		72	151	317	228	34	79
2018		101	235	354	259	41	98
2019	1	116	286	402	296	50	121
2020	4	118	309	435	328	54	138
2021	9	151	311	454	346	56	182

Fuente: Elaboración propia en base a datos Comisión Ingresos y Compendio Histórico de Financiamiento, SIES

Tabla 3. Número de matriculados totales con beneficio gratuidad según tipo de Institución. Periodo 2016 – 2020

Año	CFT	CFTEst	IP	CUECH	G9	Privada	Total
2016				69.692	53.917	15.342	138.951
2017	31.360		62.093	83.377	64.807	20.107	261.744
2018	45.464	149	96.610	93.872	74.792	25.178	336.065
2019	52.169	821	111.946	102.871	83.316	30.417	381.540
2020	52.120	2.386	114.531	107.147	89.170	33.811	399.165

Fuente: Elaboración propia en base a datos de Financiamiento Fiscal del Acceso Gratuito a las Instituciones de Educación Superior. Contraloría General de la República y Compendio Histórico de Financiamiento, SIES.

A pesar de los importantes avances en materia de cobertura, contradiciendo el discurso basado en derechos que acompañó la discusión pública para la instalación de la política de Gratuidad, en la práctica su implementación se ha ajustado más bien al modelo de financiamiento al portador, asimilable al voucher, que ha predominado en el sistema de educación superior chileno desde la década del ochenta.

La conceptualización teórica del voucher se basa en un modelo que supone a instituciones de educación superior que compiten entre sí utilizando a estudiantes que compiten entre sí, por lo tanto, es ajeno a la lógica del derecho a la educación y de la responsabilidad del Estado.

La implementación de la gratuidad bajo este paradigma de pago por alumno matriculado ha generado importantes dificultades en la aplicación de este financiamiento, tanto para las instituciones como para los propios estudiantes, en cuanto no responde adecuadamente a la realidad que enfrentan los alumnos ni las casas de estudio.

La modalidad establecida para la asignación de gratuidad considera una serie de limitaciones y rigideces que no favorecen el éxito académico de los estudiantes, especialmente de los más vulnerables. Entre los problemas señalados destacan:

- El estudiante es responsable individualmente de postular y eventualmente de apelar ante la no asignación o pérdida del beneficio.
- Los estudiantes vulnerables y prioritarios deben supeditar las decisiones de su trayectoria académica al financiamiento individual.
- La gratuidad, al entregar un plazo fijo para terminar una determinada carrera, limita a los estudiantes que la reciben solo a una oportunidad para alcanzar la educación superior lo que no es realista, ya que no contempla un período de adaptación y nivelación muchas veces necesario para ellos y no permite un proceso de reorientación vocacional una vez ingresados a la universidad.
- La situación socioeconómica de estos estudiantes los hace más dependientes del financiamiento público, por tanto, su calidad de vida se ve afectada en mayor medida por las limitaciones de la implementación de la Gratuidad.

En términos sistémicos, la implementación actual de la Gratuidad también está generando fuertes impactos que se orientan en una dirección opuesta a lo que debe ser el camino de modernización que nuestro sistema de educación superior debería transitar, de acuerdo con las recomendaciones expertas. En lugar

de avanzar en una mayor flexibilidad y pertinencia de las carreras, la Gratuidad empuja hacia la rigidez e imposibilita el desarrollo de itinerarios formativos más cercanos a la real vocación de los estudiantes.

Las limitaciones mencionadas anteriormente afectan en mayor medida a los estudiantes de perfiles prioritarios y a aquellos procedentes de establecimientos con mayores brechas de contenidos, quienes tienden a necesitar más tiempo para nivelar su formación y completar la carrera.

*“El fenómeno de deserción está relacionado con el nivel socioeconómico: se observa mayor deserción en grupos de menores ingresos, de menor educación de los padres.”
“Se observa una relación positiva entre los antecedentes académicos del alumno y su persistencia en el sistema: a mayores puntajes PSU y NEM, mayor persistencia”⁸*

Si consideramos las condiciones socioeconómicas que han sido condición para que los estudiantes puedan acceder a la gratuidad para educación superior, podemos afirmar que ellos enfrentan una mayor dificultad para progresar académicamente en los tiempos teóricos definidos para cada carrera.

El análisis realizado en las universidades estatales muestra que, en general, estos jóvenes:

- Están presionados por responder a las expectativas personales y familiares.
- Poseen brechas en la formación académica previa y limitada orientación vocacional.
- Sus condiciones materiales para estudiar son más limitadas.
- Tienen plazo definido para beneficios económicos o están condicionados al rendimiento académico.
- Tienen nuevos requerimientos tales como: trabajo remunerado, tiempos de traslados, cuidados, entre otros.
- Su red de apoyo psicosocial es limitada.

Atendido lo anterior, resulta urgente corregir las incertidumbres que los mecanismos de financiamiento generan en los estudiantes.

Asimismo, los programas de inclusión impulsados por el Ministerio de Educación, como el PACE, debiesen ser coherentes con los mecanismos de financiamiento y permitir mayor flexibilidad en las trayectorias académicas.

⁸ Determinantes de Deserción en la Educación Chilena, con Énfasis en Efecto de Becas y Créditos. Departamento de Estudios y Desarrollos. MINEDUC 2013.

Las Universidades Estatales, en su conjunto, son las instituciones que tienen un mayor porcentaje de estudiantes provenientes de establecimientos municipales y que presentan un mayor índice de vulnerabilidad. Debido a lo anterior, las observaciones planteadas respecto de los problemas que ha provocado la implementación de la gratuidad adquieren especial fuerza en el caso de estas instituciones.

En estos casos, las dificultades que experimentan los estudiantes, unidas a la aplicación del artículo 108 de la Ley 21.091 de Educación Superior, ha significado una merma económica muy significativa que debe ser absorbida exclusivamente por cada Universidad.

Asimismo, la implementación de la gratuidad no ha considerado los requerimientos especiales que se presentan en condiciones especialmente complejas como en las zonas extremas del territorio, o en el desarrollo de áreas del conocimiento especialmente relevantes para el país, como las pedagogías, en las que la lógica del *voucher* no permite dar una respuesta adecuada a las dificultades de financiamiento.

La política de gratuidad, y consecuentemente, la forma en que esta sea implementada no puede estar ajena a los desafíos específicos que enfrenta el sistema de educación superior, y las características de este. Tal como se señaló anteriormente, las Universidades estatales responden a desafíos esenciales para nuestro país, atendiendo a los jóvenes más vulnerables y entregando cobertura nacional en el nivel universitario.

En virtud de lo anterior, las definiciones que se adopten en materia de financiamiento, y especialmente aquellas asociadas a la Gratuidad, debiese considerar elementos tales como:

1. La condición de estatal
2. Las diversidades regionales que enfrentan las universidades tradicionales
3. La realización de investigación e innovación pertinente a la calidad de la docencia
4. La realización de actividades de vinculación con el medio pertinente a la calidad de la docencia
5. La localización en zonas extremas o en situaciones especiales
6. La necesidad de impartir carreras con rol social importante (nacional o regional) que requieren subsidio para su desarrollo

La necesidad de garantizar una oferta educativa en todas las regiones, y en todas las áreas disciplinarias, hace indispensable fortalecer el financiamiento basal de

las universidades estatales, incluyendo el financiamiento institucional de gratuidad por diversas razones:

- En regiones extremas o de menor población un sistema de financiamiento a la demanda es inadecuado.
- La cobertura estatal debe ser estable por definición y como tal constituir un pilar de la excelencia del sistema en su conjunto.
- La vocación inclusiva y por un estudiantado diverso agudiza, especialmente en los estudiantes de origen socioeconómico vulnerable, el rol adverso que tienen los subsidios a la demanda (“al RUT”) para el bienestar estudiantil, el aprendizaje y la excelencia.
- La expansión de matrícula en las estatales es una materia fundamental para el desarrollo del país.

En definitiva, la gratuidad debería responder efectivamente a una lógica de mecanismo de financiamiento institucional, eliminando las restricciones y limitaciones asociadas a la situación específica de cada estudiante, las que, hasta ahora, producen que el modelo se mantenga en la lógica de un financiamiento a la oferta.

Para estos efectos, es necesario separar aquellos elementos que se refieren a la elegibilidad y condiciones que deben cumplir los estudiantes para acceder al financiamiento gratuito, de aquellas definiciones necesarias para determinar el monto que corresponderá percibir a cada una de las universidades adscritas a este financiamiento. La imbricación actual de ambos componentes genera importantes limitaciones y deficiencias en la asignación de recursos a las instituciones de educación superior.

V. CONCLUSIONES

Las Universidades Estatales cumplen un rol central en el Sistema de educación superior del país, elemento que hasta ahora no ha sido del todo visible, producto de la falta de una institucionalidad clara que permita coordinar elementos como calidad, pertinencia, equidad, etc. La falta de definiciones claras en esta materia ha llevado al sistema de ES a operar como partes aisladas, respondiendo a la contingencia, según perspectivas, demandas e intereses diversos. Asimismo, no ha existido una definición clara de la relación de las IES con el Estado, las acciones realizadas se presentan desarticuladas, observando en algunos casos falta de coherencia en políticas y mecanismos.

Tomando como punto de partida las políticas iniciadas con el retorno de la democracia en 1990, es necesario reconocer una tendencia —sostenida en las

últimas décadas— de un mayor rol del Estado, sin embargo, este se ha referido principalmente al aumento de mecanismos de financiamiento para el sistema general de educación superior (y aumentando los recursos que destina para ellos). Asimismo, se han introducido mecanismos de regulación, como fueron el licenciamiento y la acreditación. Estos procesos se aceleran en los años recientes, particularmente en lo que guarda relación con los resultados de la acreditación y los mecanismos de financiamiento, dejando atrás, lo que sucedía entre 2005-2010, donde el gasto privado era preponderante y los recursos públicos correspondían solo al 15% del total.

En coherencia con lo anterior, parte importante de los análisis del sistema muestran cambios significativos, muchos de los que eran esperables, como el crecimiento del sistema. Sin embargo, el análisis del subsector estatal da cuenta que las políticas implementadas no han sido del todo eficientes, mostrando a un sector estancado y con una dinámica evolutiva ineficiente para las necesidades reales del país. Si bien durante este periodo hay una mayor visibilidad de la problemática, existe el riesgo de que las medidas incorporadas a partir de la reforma a la educación superior no repercutan de la manera esperada y se conviertan en acciones paliativas solo vinculada a la repartición de fondos.

En términos de matrícula, por ejemplo, las universidades públicas no logran revertir el proceso de reducción de su participación en el sistema, quedando, por lo mismo, expuestas a una alta vulnerabilidad financiera. A esto se le suma un importante componente demográfico, puesto que la cantidad de jóvenes en el país ya comenzó a disminuir, y seguirá haciéndolo en las próximas décadas.

Posiblemente, el financiamiento a la educación superior ha sido uno de los temas más debatidos de los últimos años, y donde se vislumbran las mayores diferencias de visiones. En el periodo, sin embargo, se presentan bastantes elementos de continuidad con las décadas anteriores. Se trata, principalmente, de un aumento creciente del gasto público, una preferencia por los mecanismos de subsidio a la demanda, y un progresivo equiparamiento de las condiciones de acceso a financiamiento por parte de los estudiantes de las universidades tradicionales pertenecientes al CRUCH y el resto de las instituciones. Los elementos de quiebre solo se evidencian con fuerza a partir del segundo gobierno de la expresidenta Bachelet, a partir de la introducción de la política de gratuidad y un tratamiento diferenciado en el financiamiento directo a las instituciones estatales. La eliminación del componente de copago, entendiendo la educación como derecho social, y la introducción de la distinción entre instituciones estatales y privadas para la obtención de financiamiento (en desmedro de la distinción CRUCH/no

CRUCH), son iniciativas que no se han logrado consolidar, pero que, de mantenerse, debiesen introducir cambios de importancia en el sistema.

Lo anterior pone de manifiesto la necesidad urgente de avanzar en una nueva lógica de funcionamiento de la educación superior pública, en la que se defina objetivos y se coordinen los diferentes instrumentos de políticas estatales, para luego definir responsabilidades, formas de organización, grados de autonomía y funciones diferenciadas. Una nueva política de la educación estatal debiese entonces recoger las nuevas expectativas y visiones sobre su futuro, y por consiguiente generar una nueva institucionalidad que proyecte el sistema más allá de la repartición de fondos estatales.

REFERENCIAS:

Atria, F., Larraín, G., Benavente, J., Couso, J., Joignant, A. (2013). El otro modelo. Del orden neoliberal al régimen de lo público. Santiago: Universidad de Chile.

Bachelet, M. (14 de Noviembre de 2013). Programa de gobierno 2014-2018. Obtenido de <http://michellebachelet.cl>.

Brunner, J. J. (2012). La idea de universidad en tiempos de masificación. . Revista Interamericana de Educación Superior (RIES), 130–143.

Gutiérrez, C., López, M., Ruiz, C. (2018). El Post-neoliberalismo: Continuidad y cambio en el modelo educacional (1990 -2010). Revista ANALES, Séptima Serie. N° 15.

Mensaje N° 110-364/2016. Mensaje de S.E. la Presidenta de la República con el que inicia un Proyecto de Ley de Educación Superior.

Mensaje 091-365/2017. Mensaje de de S.E. la Presidenta de la República con el que inicia un Proyecto de Ley sobre Universidades del Estado.

Orellana, V (Edit). (2018). Entre el mercado gratuito y la educación pública. Dilemas de la educación chilena actual. Santiago: LOM.

PNUD. (2017). Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile. Santiago: Desarrollo, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

SIES. (2021). Matrícula de Pregrado en la Educación Superior. Subsecretaría de Educación Superior, Sistema de Información de Educación Superior. Santiago: Ministerio de Educación.

Universidades públicas, renovar la perspectiva para asumir los desafíos

Dr. Héctor Guillermo Gaete Feres

Rector de la Universidad del Bío-Bío (2006 - 2018)

1. INTRODUCCIÓN

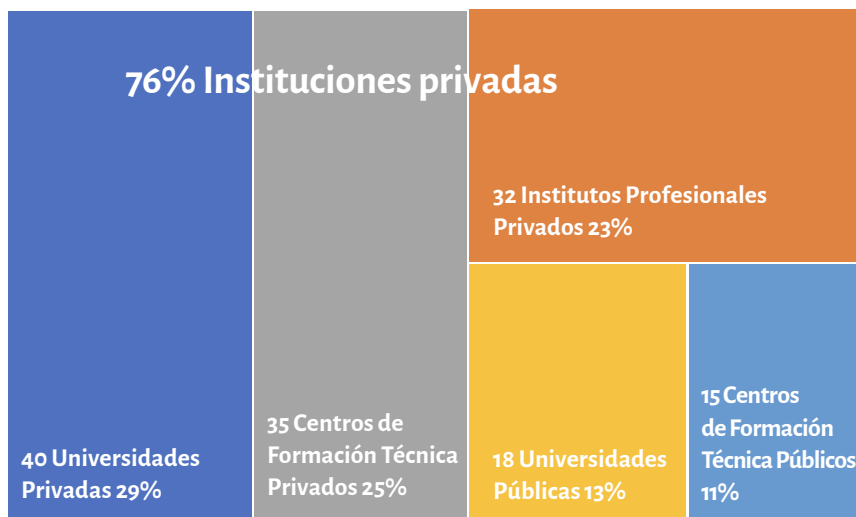
Desde un breve análisis crítico de la evaluación del pasado reciente que, en general y desde la percepción, realizan las universidades públicas; y apoyado en preguntas paradójales, se ofrece elementos para reenfocar los roles de las instituciones con la idea de fortalecer su compromiso, rol, potencia y asociatividad, que permitan enfrentar los desafíos del país y proyectar las acciones de desarrollo a nivel nacional e internacional. Este ensayo utiliza análisis exploratorio en la búsqueda de nuevos horizontes, áreas y líneas de trabajo que concentren los esfuerzos del sistema público al servicio de la ciudadanía, considerando la profundidad y criticidad de los problemas que afectan la calidad de vida en el presente y desafían las situaciones en los escenarios de futuro. Ello más allá de la racionalidad o irracionalidad que explica los fenómenos en estudio, asunto que no se pretende juzgar. Las principales conclusiones son dos: el subsistema público no ha logrado aún captar la profundidad de los cambios que implicaron las radicales transformaciones de la educación superior en dictadura y su continuidad desde la vuelta a la democracia y, la otra, las instituciones deberían reenfocar su rol hacia la misión esencial acorde a su naturaleza y adaptarse a formas modernas de gestión mediante fortalecimiento para la competencia, la colaboración y las estrategias de asociatividad.

2. LÍNEA DE BASE Y DISCUSIÓN PREVIA

En Chile el sistema de educación superior vigente al 31 de diciembre de 2022¹ está integrado por 140 instituciones: 40 universidades privadas, 32 institutos profesionales privados, 35 centros de formación técnica privados, 18 universidades públicas y 15 centros de formación técnica públicos.

¹ Subsecretaría de Educación Superior, Chile. (2023). Disponible en <https://tinyurl.com/2cvpjfby>, accesado 26/04/2023

Figura 1. SEQ Figura /*Arabic 1. Instituciones Educación Chile: 140 Instituciones de Educación Superior Vigentes a diciembre 2022.



Fuente: Subsecretarías Educación Superior 2022

Por cierto, como se muestra en la figura 1, las instituciones de régimen jurídico privado son ampliamente mayoritarias, representando en número un 76% y solo el 24% por el sector público.

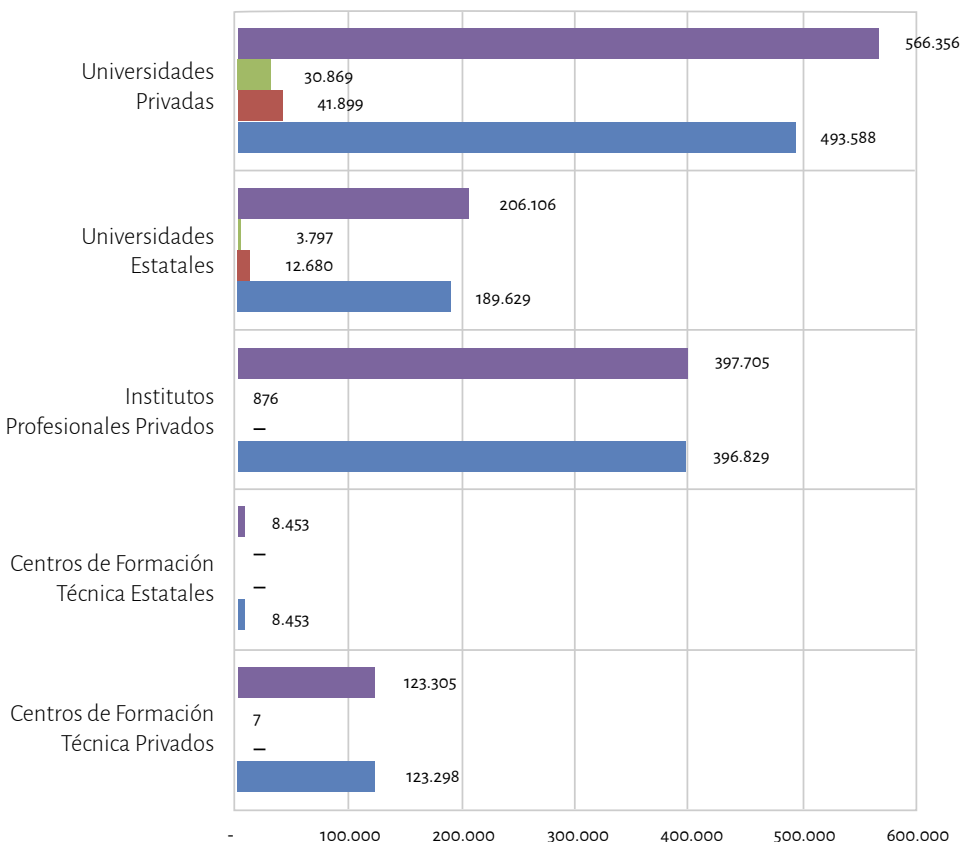
Entendemos el sistema público de educación superior como aquello que desde su naturaleza jurídica resulta ser una obviedad, aunque necesaria de mencionar dada la opacidad al respecto, las instituciones propiedad del Estado: las dieciocho universidades y los quince centros de formación técnica de régimen jurídico público.

Respecto de la matrícula ocurre lo mismo, la mayor parte está controlada por instituciones de régimen jurídico privado. Al 2022 la matrícula total en educación superior era de 1.211.797 estudiantes. Como se evidencia en la figura 2, el sistema privado concentra la matrícula en todos los niveles de formación. Particularmente en la educación superior universitaria con el 73,32%.

La deducción aquí también es una obviedad: la educación superior en Chile es conducida por el sector privado tanto por el número de instituciones como por la

Figura 2. SEQ Figura /*Arabic 2. Matrícula 2022

Chile: Matrícula 2022, por tipo de institución y nivel de formación.



Elaboración propia. Fuente: SES-SIES, 2023

población estudiantil atendida. Por cierto, aquel sector presta un gran servicio al país realizando, a su vez, un importante trabajo en términos de servicio público, aunque desde la esfera y régimen de lo privado.

En otras palabras, el control direccional de la formación de la inteligencia del país está en manos de agentes privados que, por el principio de libertad de enseñanza, en sus proyectos educacionales el enfoque de visión, misión y valores compartidos depende solo de dichos agentes en el marco de la constitución política y la legislación vigente; y no de lo que la nación jurídicamente organizada —el Estado—, busque desarrollar en periodos estratégicos.

Es este un esquema de relación público-privado similar a cualquier otro servicio como son la provisión de agua para el consumo humano, la energía eléctrica, las concesiones mineras o viales, las plantaciones forestales, entre otros. Al sector privado le está permitido hacer todo aquello que no le está prohibido y al sector público todo aquello que le está permitido.

2.1. DE LA CULTURA INTERNA DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

Dada la especificidad del tema que nos ocupa, para las universidades públicas, y en relación con la cultura interna, hay algunas preguntas paradójicas esenciales a cuya dilucidación buscamos aportar: ¿Si la transformación del país, a partir de la irrupción del neoliberalismo mediante golpe de Estado y dictadura cívico-militar, abarcó todas las áreas de la vida nacional y no solo de la economía, por qué no habría de hacerlo en las universidades públicas?; segunda interrogante, ¿Si la revolución neoliberal en Chile transformó profundamente la nación, por qué la cultura interna en las universidades públicas tiende a seguir anclada a la idea del rol del Estado de Bienestar o a la añoranza por un remoto retorno a ese rol?; tercera pregunta, ¿Si la evidencia muestra a las universidades públicas con una participación menor tanto en el número de instituciones como en la matrícula estudiantil, por qué en su cosmovisión se cree que son las esenciales para el país dado su pretendido rol estratégico a partir de ser propiedad del Estado?

Avanzando en la búsqueda y solo como posibilidad, nos preguntamos si no habrá una suerte de negacionismo en las universidades públicas ante la transformación radical del sistema de educación superior mediante la reforma de 1981 en dictadura y que con ajustes menores se mantiene hasta hoy vía gobiernos democráticos de centroizquierda y derecha. Por cierto, ello más allá de la racionalidad o irracionalidad que lo explica porque este autor no pretende juzgar el fenómeno.

Resulta clave entender que en nuestra cultura nacional hay negacionismos de todo tipo con los que convivimos sorprendentemente sin cuestionamientos esenciales: algunos ejemplos: la idea del Estado Unitario Centralizado ante la evidencia de particularidades geográfico-territoriales evidentes que ameritan la descentralización como factor desencadenante del desarrollo²; la ilusión de la nación única ante la existencia plena de a lo menos nueve naciones culturalmente identificadas por el propio aparato de educación y cultura del Estado; la pretensión

² Presidencia de Chile, Comisión Asesora Presidencial, (2014). "INFORME en Descentralización y Desarrollo Regional. Propuesta de Política de Estado y Agenda para la Descentralización y el Desarrollo Territorial de Chile. Hacia un país desarrollado y justo". Disponible en <https://tinyurl.com/22w2k7c7>, accesado 26/04/2023

de una cierta supremacía nacional en el subcontinente americano cristalizada en la frase desde mediados del siglo XIX “somos los ingleses de Latinoamérica”³ o las sentencias rimbombantes de ser “el primer país en salir del subdesarrollo”⁴, los “tigres o jaguares de Latinoamérica”, o la superioridad racial derivada de la supuesta “blanquitud”⁵; la idea de que lacras como la corrupción, el narcotráfico, la evasión de impuestos, el racismo, serían asuntos menores que no alcanzarían a nuestro país; entre otras evidencias de negación características en la cultura nacional subyacente.

2.2. NO HAY TAL TEMPLO DE LA SABIDURÍA

Por cierto, el sustrato cultural del país no es ajeno a la cultura interna de las universidades públicas y el no reconocerlo resulta ser una pretensión que esconde un cierto sentimiento de superioridad en las comunidades respecto de las restantes instituciones del sistema de educación superior. Muy probablemente para mitigar debilidades, para esconder la falta de competitividad o, quizás para proteger el nicho de protección y zona de confort de los espacios laborales, una tendencia humana muy frecuente ante aquello a lo que pertenecemos o que nos cobija: la familia, la empresa, la institución, el club deportivo, entre otros.

Dado el estado de desarrollo integral en que se encuentra el país y considerando la evolución del sistema de educación superior; desde la reforma de 1981 hacia una “industria” con las particularidades que el modelo económico-administrativo ofrece en Chile a todas las industrias o conjunto de empresas que prestan servicios similares o complementarios; en realidad no hay tal “templo de la sabiduría”⁶ en las instituciones de educación superior que integran el sistema, sino más bien operan como unidades de negocios que ofrecen, con diversos grados de calidad certificada, un producto llamado educación superior, por cierto reconocido por el Estado y posible de reclamar ante el Servicio Nacional del Consumidor (Sernac) o ante la Superintendencia de Educación Superior por su rol fiscalizador.

En ese modelo, en esa industria al igual que en otras, es el propio sistema quien segmenta la oferta por calidad y la traduce a precios de mercado aproximada-

³ Duce, M. (2021). “¿Y si de verdad fuéramos los ingleses de América Latina?” una mirada desde los controles de identidad. El Mercurio Legal. Disponible en <https://tinyurl.com/25t4gfsh>, accesado 26/04/2023.

⁴ González, P. (2022). “Could Chile be considered a developed country?”. Disponible en <https://tinyurl.com/28gekkn>, accesado 16/03/2023

⁵ Bonhomme, M. (2022). “Mestizaje, “blanquitud” y racismo en Chile”. Disponible en <https://tinyurl.com/237y6xyx>, accesado 6/02/2023

⁶ “La universidad es el templo de la sabiduría”, frase atribuida a Miguel de Unamuno en un discurso de 1936.

mente acorde a esa calidad o prestigio de marca. De hecho, en general y a diferencia de otras industrias, en educación superior las instituciones no quiebran, sino que se segmentan en los términos indicados, o son absorbidas por otras hasta estabilizar la estructura en términos de concentración tal y como cualquier otra industria, con la excepción del sistema público en que las unidades no quiebran sino más bien solo se segmentan por calidad.

2.3. EL IMPACTO DE LA REVOLUCIÓN SILENCIOSA

Parece ser que en general en el país se entendió el golpe de Estado y la dictadura como una suerte de “accidente” del que luego nos recuperaríamos para volver a la senda anterior. De allí quizás la idea de “transición hacia la democracia” ampliamente difundida en el país. En realidad, la dictadura cívico-militar y la continuidad estructural por los gobiernos posteriores, resultó ser una revolución que cambió totalmente al país incluidos sus usos, costumbres, modelo de desarrollo, normativa, es decir, su cultura. Por eso se trató de una revolución, la más notable del siglo XX, que rediseñó estructuralmente las bases nacionales incluidas las claves orientativas y predefinió el perfil de los conductores para comandar la carta de navegación del país hacia el futuro. Ha sido, como indicó el actual presidente del Senado, “un cambio ideológico” al referirse al triunfo de la opción rechazo ante el proyecto de nueva constitución, el 5 de septiembre de 2022⁷, que de haberse aprobado habría cambiado las bases esenciales incorporadas a partir de la revolución neoliberal de 1973. Todo indica que aquel cambio ideológico se ratificó en la elección de constituyentes del 07 de mayo de 2023 en que los grupos defensores y abiertamente continuadores de las ideas instaladas en dictadura triunfaron ampliamente y tendrán el control para la formulación de una nueva constitución política a plebiscitar en diciembre de 2023.

El golpe de Estado marcó el inicio de la recuperación de posiciones de las elites ante el avance de los sectores medios y medios bajos vía educación a partir de la configuración del Estado de Bienestar desde los gobiernos radicales de post guerras mundiales.

La reconversión y contrarreforma mediante revolución neoliberal siguió el mismo tratamiento de repliegue del Estado a partir del principio de subsidiaridad, en donde la educación superior se convierte en un producto ofrecido

⁷ Senador Juan Antonio Coloma, canal 13TV, programa Mesa Central 11 de septiembre 2022. Disponible en <https://twitter.com/j/status/1568986886927949825>, accesado 05/02/2023

en el mercado⁸ al igual que la salud, pensiones, etc. Es la llamada “Revolución Silenciosa”⁹ como la denominaría un ex ministro de educación, en el primer Gobierno del presidente Piñera, en su libro del mismo nombre para referirse a las transformaciones estructurales del país en el violento periodo dictatorial de 17 años. La continuidad de los gobiernos post dictadura, los cambios de roles público-privado en el control direccional de los asuntos del país incluida la educación superior, la expansión de la educación privada y del número de estudiantes y profesionales, la toma de control direccional del país vía cargos en instituciones y empresas en toda la escala del poder profesional, la degradación del concepto “público” desde SER público por naturaleza a COLABORAR en lo público desde la naturaleza de lo privado.

Desde el contexto anterior las preguntas surgen de inmediato de cara al futuro: ¿qué carta de navegación seguirá el país?, ¿Es acaso el desarrollo la simple resultante de la sumatoria de las iniciativas individuales propias de cada proyecto educativo? ¿Es posible un proyecto país?, ¿Hay lugar en Chile para otro tipo de organización social, para otro rol del Estado? Y, para el caso que nos ocupa ¿para otro tipo y rol de las universidades públicas?

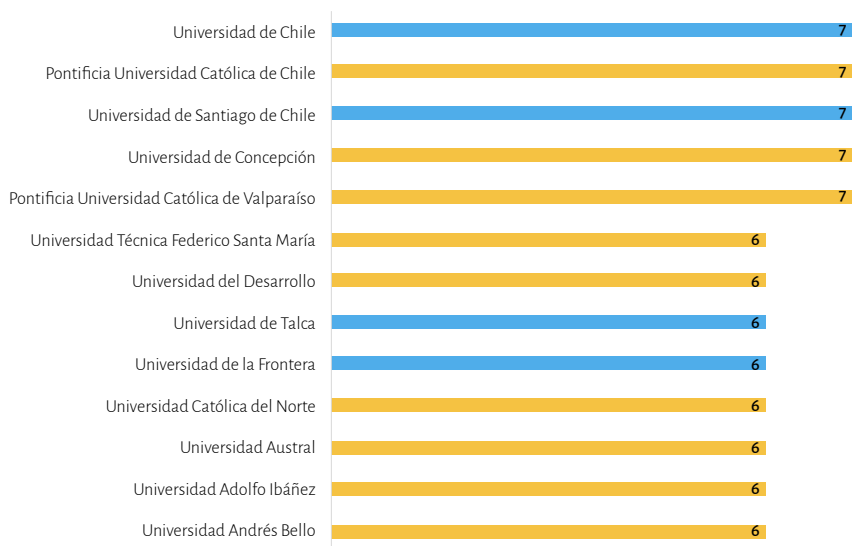
2.4. LA SUPREMACÍA DEL SECTOR PRIVADO

La línea de base o el estado de situación actual de la educación superior pública hoy es análoga a la organización estructural de cualquier otro sistema distribuido en el modelo vigente en Chile: algunos actores institucionales dominantes que encabezan la industria, un grupo selecto, aunque menor que logra posicionarse a nivel medio mediante alta capacidad de competencia, resiliencia y asimilación de variables claves de las reglas del juego, y un mayor conjunto de jugadores acompañantes en la base de la pirámide. Es decir, una fuerte segmentación por tamaño, calidad, localización territorial o estado de situación financiera.

⁸ Véase Brunner, J.J. (2007); “Mercados universitarios: Los nuevos escenarios de la educación superior”, disponible en <https://tinyurl.com/zfwcrztd>, accesado 05/02/2023

⁹ Lavín, J.; “Chile: Revolución silenciosa”, Ed. Zig-Zag, año 1987, 155 p.; disponible en <https://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-86236.html>, accesado 05/02/2023

Figura 3. SEQ Figura /*Arabic 3 CNA - Chile
Universidades de excelencia por años de acreditación



Fuente: Elaboración propia con datos CNA-Chile, 2022

Como se indica en la Figura 3, de las trece instituciones del grupo de universidades de excelencia por acreditación institucional, solo cuatro son universidades públicas. Por su parte, la educación superior en Chile se mantiene encabezada en todas las dimensiones y funciones que les son propias, por las Universidades de Chile y Pontificia Universidad Católica de Chile, ambas de alta calidad y excelencia. Evidentemente, el subsistema público lo encabeza la U. de Chile.

Lo anterior teniendo presente que, a nivel internacional, la participación de las universidades chilenas en los rankings es más bien menor y la de las públicas aún más exigua como se verifica “En el ranking ARWU donde el 80% de las instituciones son privadas, en el THE, el 61% y en el QS, la cifra alcanza el 67%.”¹⁰

Por su parte y dada la asimetría de calidad y prestigio entre universidades junto a la demanda por certificaciones de las casas de estudio que encabezan la

¹⁰ Para un detallado estudio véase Sáez, W.; Ganga, F; Calderón, A.; Wandercil, M; (2023). “¿Universidades de Clase Mundial? Las universidades chilenas en los rankings académicos internacionales”, <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v15i46.3892P52>, la nota en el texto es de página 52.

industria, es posible afirmar que el sistema de educación superior opera con una importante integración vertical “encubierta” siguiendo la lógica de otras industrias por ejemplo como el “retail” o la construcción, aunque en versiones de venta física y en línea.

Un elemento también persistente es el acceso a roles esenciales para influir en forma determinante en la conducción política del país lo que está también fuertemente concentrado siguiendo la lógica de las instituciones que encabezan el sistema de educación superior o de acuerdo a orígenes sociales de reconocimientos provenientes de colegios también concentrados y extremadamente segmentados por nivel socioeconómico y tradición.

Pero, sin embargo, con un cambio estructural. Antes de la liberalización del mercado de la educación superior y la seguida irrupción de las instituciones privadas posteriores a la reforma de 1981, aunque esencialmente la mayoría se creó, sobre el 50% del sistema, aceleradamente, —luego del triunfo de la opción “no” a la continuidad del dictador en 1988—, entre 1989 y el 11 de marzo de 1990, día de asunción del primer gobierno democrático post dictadura. La supremacía del sistema y, por cierto, de los egresados, era comandada por las universidades de Chile y Católica de Chile. El control direccional de los asuntos esenciales del Estado estaba en manos de profesionales de alguna de esas dos instituciones, aunque con cierto sesgo funcional a la derecha política con funcionarios de la Católica y a la centroizquierda con egresados de la Chile. El cambio está en que posterior a la privatización, los principales cargos en el Estado provienen también de egresados de las principales universidades privadas nuevas: Del Desarrollo, Los Andes, Diego Portales, San Sebastián, Adolfo Ibáñez, Andrés Bello.

2.5. EL SISTEMA PÚBLICO EN ROL SECUNDARIO

Lo anterior hace evidente que la participación de las universidades públicas en el ejercicio del poder político en general y del poder profesional e intelectual para la conducción de los asuntos del país ha disminuido drásticamente, lo que implica, por supuesto, que la revolución neoliberal debió alcanzar también al sistema de educación superior.

Por cierto, no era posible hacerlo de otra forma, aunque en principio solo puede haber sido entendido como la apertura de un nuevo nicho de mercado para el sector privado.

Lo anterior ha de entenderse como una de las estrategias de eliminación de barreras de entrada combinada con otra esencial para el ejercicio de las profesiones, como fue la temprana eliminación de las prerrogativas de los colegios profesionales como entidades de registro obligatorio para el ejercicio profesional. Ello permitió la ampliación notable de la matrícula, estrategia celebrada como un importante éxito del sistema por el propio presidente socialista Ricardo Lagos en unos de sus discursos de cuenta anual al país ante el Congreso Nacional durante su gobierno en el periodo 2000-2006. El sistema creció de unos 180 mil estudiantes en 1981 a 1.211.797 en la actualidad (diciembre 2022). En el mismo gobierno del presidente Lagos se incorporó una nueva pieza en la estructura de financiamiento a la demanda de educación superior, el Crédito con Aval de Estado (CAE) que permitió su bancarización y explica una buena parte de la actual deuda de los profesionales del sistema.

Posteriormente, en el segundo gobierno de la presidenta Bachelet (2014-2018) se aprobó una nueva pieza para apoyar el financiamiento de la demanda, la gratuidad, lo que permitió el acceso a un importante número de estudiantes sin recursos. Aunque la propuesta de gratuidad se destinaba solo a estudiantes de universidades públicas, en el Congreso Nacional se amplió a todas las instituciones del Consejo de Rectores y luego, vía tribunal constitucional, a todas las instituciones del sistema que cumplieran requisitos de acreditación de calidad, de existencia de organizaciones estudiantiles y aceptación de fijación de precios por parte del Estado por medio del Ministerio de Educación. De hecho, actualmente el mayor financiamiento público por gratuidad lo recibe una universidad privada, no alguna pública, la Autónoma del Sur.

Aquellas innovaciones de los gobiernos mencionados permiten afirmar que los gobiernos de la coalición de centro izquierda denominada Concertación de Partidos por la Democracia no cambiaron, sino que perfeccionaron y ampliaron el sistema creado en dictadura a partir de la reforma neoliberal desde 1981.

Por cierto, en el perfil anteriormente descrito no se está haciendo juicio de valor sino una caracterización a partir de elementos estructurales claves posibles de investigar y verificar. Ello porque la evaluación de un estado de situación mediante línea de base ha de hacerse desde el punto de vista técnico y no ideológico, lo que no implica estar de acuerdo o en desacuerdo con la realidad evaluada.

Lo que en definitiva si es posible de concluir es que, al revisar los elementos estructurales que permiten entender la actual línea de base del sistema de educación superior, se detecta lo siguiente: a nivel macro el subsistema público tiene

una menor participación relativa en el mercado de la educación superior tanto en número de instituciones como en matrícula total de estudiantes; se encuentra fuertemente segmentado según acreditación de calidad, aporte al conocimiento (con la excepción de la U. de Chile) y localización territorial; todo lo que cambió profundamente la relevancia del rol público en el control direccional de la formación intelectual y profesional de la inteligencia para el desarrollo del país.

Es decir, Chile en tanto nación jurídicamente organizada —el Estado—, no tiene el control direccional para el horizonte país a alcanzar en mediano y largo plazo. Comprender este aspecto resulta ser determinante para imaginar la evolución de futuro del subsistema público de instituciones de educación superior integrado por las universidades e institutos profesionales propiedad del Estado de Chile.

3. DESMITIFICAR, ENFRENTAR EL NEGACIONISMO Y LA AUTOCOMPLACENCIA

Está suficientemente demostrado en psicología social¹¹ que; por un asunto de sobrevivencia inmediata frente a estereotipos, prejuicios, discriminación u hostilidad; la tendencia más básica de las personas y las organizaciones que integran, es la autodefensa frente a diversos tipos de amenazas. A ello se debe la permanente sobrevaloración de lo que pensamos, imaginamos y deseamos en cualesquiera de las dimensiones de la vida. En el caso, como miembros de las comunidades, lo referido al entendimiento del rol de las universidades públicas versus la evidencia de quien tiene en la realidad el control direccional en la educación superior en el Chile de hoy.

3.1. EL NEGACIONISMO

La negación de la realidad, la autorreferencia y la autocomplacencia, lejos de ser factores que en mediano y largo plazo permiten la consolidación del rol del subsistema público, constituyen elementos altamente desestabilizadores por lo que niegan los factores estructurales del cambio más relevante de los últimos cuarenta años, la idea de la educación como un producto de mercado, e invisibiliza las nuevas reglas del juego en la desatada competencia tras la privatización del mercado de la educación superior.

La mercantilización permitió emerger lo que algunos autores denominan *capitalismo académico*¹² por lo que también resulta necesario comprender la capacidad de cooperación de la industria de la educación superior sobre académicos, instituciones, personas, en el sistema vía mecanismos de acceso, *marketing*, financiamiento, premios,

¹¹ Véase, Smith, V., "La psicología social de las relaciones intergrupales: modelos e hipótesis"; disponible en <https://tinyurl.com/2q5p7ye4>, accesado 12/04/2023

¹² Al respecto véase Brunner JJ, Rodríguez E, Ganga, F (2018); "Gobernanza del Capitalismo Académico: Aproximaciones desde Chile", disponible en <https://tinyurl.com/2zsh6gfe>, accesado 18 abril 2023.

prestigio, etc. Claro está que las universidades públicas no han estado exentas de este proceso impulsadas por el propio Estado dado el escuálido financiamiento público. Esto es algo de la línea de base y debería entenderse como tal, existe y su negación operó y opera con efecto paralizante del mismo modo que el negacionismo ante fenómenos como la globalización que implicó la presencia de grandes instituciones en el territorio nacional¹³ como Harvard, Stanford, BarcelonaTech de la Politécnica de Cataluña, entre otras; o el de la calidad de la educación a distancia vía nuevas tecnologías de información y comunicaciones que, actualmente, permiten a una persona obtener titulaciones certificadas desde diplomados a doctorados mediante plataformas en línea por medio de internet: Harvard, Instituto Tecnológico de Monterrey, Stanford, University College London, entre otros. Actualmente hay del orden de 71 instituciones que ofrecen titulaciones en diversos niveles de educación superior en Chile.

Por otra parte, y derivado del negacionismo frente a cambios estructurales amenazantes, es el mito por la vuelta a un Estado protector que daría trato preferente a sus instituciones incluido un presupuesto basal de libre disposición que vaya más allá del 12,5% promedio actual. Aquello no reconoce el efecto dramático que el concepto neoliberal del rol subsidiario traducido al repliegue drástico del Estado, implicó en las políticas públicas y el consecuente financiamiento.

Evidentemente resulta imposible modificar la estructura de financiamiento como ha sido demostrado latamente en los últimos 40 años y menos aún con el triunfo ideológico que significó el rechazo a la propuesta de constitución política el 5 de septiembre de 2022 y, en el nuevo proceso constituyente, el liderazgo obtenido por grupos conservadores en la reciente elección para consejeros constitucionales del 7 de mayo 2023, cuya misión será formular una nueva constitución a plebiscitar en diciembre 2023. Es clave recordar que en ambas elecciones emitió su preferencia (voto obligatorio) algo más de doce millones de personas en un universo posible de quince, por lo que la voluntad ciudadana es clara.

Es decir, el negacionismo y la autorreferencia subyacente se traducen a factores ralentizadores, adormecedores que impiden la visión oportuna de las tendencias de futuro y, por lo mismo, cierran la oportunidad de evolución para garantizar el ejercicio del rol del subsistema público de educación superior como factor con-

¹³ Para observar los inicios de esta tendencia véase el trabajo inicial de González, Luis E. (julio 2003). "Los Nuevos Proveedores Externos de Educación Superior en Chile", UNESCO, disponible en <https://tinyurl.com/2aadx638>, accesado 05 abril 2023.

tribuyente al desarrollo del país. En esta dimensión la calidad de los líderes institucionales, especialmente rectores y sus equipos directivos, es determinante. De hecho, aquellas instituciones que lograron desarrollarse, en un contexto sociopolítico y cultural adverso a las culturas anteriores, se explica esencialmente por la claridad del liderazgo de sus rectorías. Hacia adelante se demandará de liderazgos capaces de entender las complejidades de la época en que les corresponde actuar y de los desafíos del siglo XXI, sin que aquello los desanime sino más bien los impulse a encontrar las rutas para el desarrollo.¹⁴

3.2. LOS MITOS

El mito de que las instituciones del sistema público serían mejores que las restantes del sistema por el sólo hecho de estar, dada su naturaleza jurídica pública, en un estándar valórico superior; ha quedado desmentido por el solo paso del tiempo y la verificación de la evidencia acumulada. Por cierto, sin por ello desconocer que en principio a esas instituciones les es exigible un compromiso total con los intereses del país, una apertura total a las diversas opciones de las personas en todas las dimensiones de sus vidas sin limitaciones económicas, confesionales, políticas ni de orden.

Es evidente que las personas no seleccionan instituciones por su naturaleza jurídica sino por oportunidad, localización, calidad, precios, convicciones, *marketing*; y todas sus diversas combinaciones. Y ello es muy sabio porque la naturaleza jurídica no garantiza variables como las indicadas.

A raíz de lo anterior se construyó el mito de que las instituciones públicas garantizarían la libertad de opinión, culto, diversidad integral, entre otros altos valores; porque al ser propiedad de todos los chilenos por medio del Estado han de preservarlos.

Efectivamente aquella demanda nace de su naturaleza jurídica y debería ser un elemento de distinción; pero me pregunto si efectivamente en la vida cotidiana existe tal distinción por las personas en general e incluso, por los propios integrantes de las comunidades en universidades públicas.

Por cierto, es notoria respecto de las universidades confesionales como las universidades Católicas, Adventista, de Los Andes; o las más cercanas a grupos políticos como las del Desarrollo, Adolfo Ibáñez, de Arte y Ciencias Sociales (Arcis),

¹⁴ Al respecto véase Gaete, H.; Huerta, P., "Liderazgo estratégico en educación superior", disponible en <https://tinyurl.com/2gypemu6>, accesado 17/04/2023.

Miguel de Cervantes, entre otras; o las de orden como La República o las de propiedad de capitales extranjeros como la SEK, las del grupo Lauréate International (Viña del Mar, Andrés Bello, Las Américas). Y también de tres instituciones un tanto especiales, —Austral de Chile, de Concepción y Santa María—, de gran tradición y calidad, de naturaleza jurídica también privada y esencialmente laicas, con mecanismos de selección de autoridades, dirección, administración, gestión y funcionamiento, muy similares al subsistema de universidades públicas. Incluso la Universidad Santa María tiene un miembro de su consejo superior que nombra el Presidente de la República.

Sin ninguna duda todas esas opciones son legítimas; demuestran en los hechos la libertad de enseñanza, —un principio esencial garantizado en Chile prácticamente desde los inicios de la república—; son transparentes, aunque con variaciones al interior. Por ejemplo, las Universidades Católicas y la Adventista son transparentes desde sus propios nombres y la de Los Andes claramente desde su página *web* al definir su opción religiosa; pero otras son más opacas.

Evidentemente, la naturaleza jurídica es clave a la hora de cultivar y transmitir valores republicanos consagrados para todo el país. Lo esencial para hacer la distinción está en realidad en que aquellas instituciones deciden libremente, dentro del marco jurídico vigente, los énfasis que darán a su visión, misión y valores compartidos en sus comunidades y para ofrecer su mirada al país. En cambio, las instituciones públicas no pueden decidir lo valórico, lo estructural; justamente porque son propiedad del Estado, de ese organismo que es la nación jurídicamente organizada, es decir de todos los chilenos y los vecindados en la patria y ocurre que la ciudadanía recuperó su derecho a pensar y deliberar.

Pero entonces la diferencia no está en la calidad porque no se es mejor por ser de naturaleza jurídica privada o pública, por lo que esgrimir superioridad derivada de ello constituye un grave error dada la alta complejidad que implica la integridad e integración de la globalización en el mundo actual. Estamos en la “Aldea Global” de Herbert Marshall McLuhan anunciada hace ya unos 60 años.

¿Tiene sentido entonces continuar con el mito de que las instituciones públicas son las más importantes para el desarrollo del país y que, por lo mismo, deberían ser preferentes en el tratamiento del Estado en el sistema?, o bien ¿Es plausible que la relación Estado - universidades públicas debiese ser en otros sentidos?; ¿Qué espacios hay en la realidad para entender la relación entre subsistemas de instituciones con un esquema de cooperación/competencia? asimilada al concepto de cooptation en el mundo anglosajón, derivado de la teoría de juegos.

4. POR DÓNDE AVANZAR

Resulta esencial conocer con la mayor claridad cuál es la verdadera línea de base para luego reorganizar desde allí el rol del subsistema público de educación superior, con enfoque estratégico al servicio del desarrollo del país y no de las propias instituciones.

En décadas pasadas asistimos a la “lucha” sectorial (pública o privada) por el control direccional en educación superior y, como se demostró, aquello ya se dilucidó. El asunto clave ahora es que los sectores público y privado han de entenderse como caras de una misma moneda que, conducida e impulsada por el Estado, debe avanzar hacia mejores niveles de desarrollo para elevar la calidad de vida de los habitantes en el país.

Aquel es un requisito esencial pensando en la internacionalización mediante una poderosa plataforma de servicios a Latinoamérica y el mundo a partir del trabajo conjunto público-privado por ofrecer calidad certificada y excelencia en la gestión, pre y postgrado, investigación, desarrollo e innovación y extensión cultural.

Es necesario preguntarse entonces ¿Que es aquello que no puede aportar, dada las limitaciones de su propia naturaleza, el ampliamente mayoritario sector privado? Y esto va más allá de entenderlo desde el principio de subsidiaridad, que es estrictamente funcional, sino que debe considerarse en términos de desarrollo estratégico. Ello, por ejemplo, en términos análogos al rol del sistema de justicia o a las relaciones exteriores porque en esos casos dichos ámbitos se entrega a la neutralidad del Estado. ¿Por qué no podríamos considerar el sistema público de educación superior como un ámbito de rango y rol similar?

Ello parece tener merito porque hay varias preguntas claves que deberíamos enfrentar. ¿Si todo el sistema de educación superior se convirtió en industria, se amplió en tamaño de instituciones, se incrementó la matrícula, se hizo más eficiente y han pasado 40 años desde la reforma de 1981; entonces, cuál ha sido la contribución a la superación de la pobreza y la desigualdad, a la transformación de la economía desde una basada en materias primas a otra basada en conocimiento?, ¿Si el sistema se ha sofisticado y crecido porque aún exportamos material de cobre en vez de tecnología del cobre, porqué aún exportamos chips de madera, celulosa y troncos y no tecnología de la madera, arquitectura e ingeniería de la madera, diseño, viviendas, métodos de control de incendios forestales, entre otros?, ¿Por qué con 4.500 km de costa y con las mayores superficies desérticas en el norte, aún no incorporamos masivamente la energía por las olas (undimotriz), ni la solar?; ¿Si han pasado 50 años del golpe de Estado y 32 desde el regreso por-

qué la democracia es aún débil, porqué la convivencia se tensa sistemáticamente afectando seriamente la vida de las personas y también la economía?

Las preguntas intentan cuestionar la contribución de la industria de la educación superior, motivar espacios de crecimiento y abrir dimensiones que quizás han estado rezagadas a la resultante de lo que pudiere aportarnos el mercado, el libre juego de la oferta y demanda en educación superior. Evidentemente, si todo estuviese muy bien por qué cuestionarlo.

En esa perspectiva, las líneas de trabajo para el avance demandan:

- i) Fortalecer la identidad mediante el ejercicio pleno del rol público y el comportamiento ante el país como tales,
- ii) Asumir las tareas esenciales para contribuir a los grandes desafíos nacionales, y
- iii) Unidad y colaboración por sobre la competencia en el sistema público.

Por otra parte, en la dimensión de mercado, tanto asumir los grandes desafíos como competir por separado ya no parece tener adecuado efecto, porque el tamaño institucional, la localización territorial y el nivel de calidad, es decir, los elementos que explican la segmentación del sistema en esos *targets* reconocidos y sobre los que las personas toman decisiones de matrícula u otro tipo de vinculaciones, hacen imposible enfrentarse al mercado en solitario.

El camino lógico que abriría mayores posibilidades lo constituyen las alianzas tras objetivos comunes. Por cierto, las instituciones públicas han iniciado el proceso, aunque aún débil, mediante el *Consortio de Universidades del Estado*.

4.1. ALGUNAS ÁREAS Y LÍNEAS DE COLABORACIÓN:

a) Sistemas de coordinación intensivos en cooperación del tipo consorcios que posibiliten formular planes, programas y proyectos en diversas áreas del conocimiento que tengan liderazgo compartido, generación coordinada, oferta centralizada e implementación distribuida apoyada en tecnologías de información y comunicaciones.

b) Plataformas de colaboración con miras a la mejor calidad para la oferta integral de servicios de educación superior en docencia de pre y postgrado, investigación, extensión, asistencia técnica y capacitación. Es necesario comprender que la competencia ya no es la sede de la institución del frente sino por el gigante que ofrece educación superior desde internet a nivel planetario. Se trata de crear un ecosistema de educación superior desde la naturaleza de lo público en la dirección de la visión, valores compartidos y misión que demanda el país; pero no

por oposición al sistema privado confesional o laico, sino entenderse como esas caras de la misma moneda necesaria para el país en que el requisito insoslayable es la mejor calidad posible al servicio de las personas en la sociedad.

c) Red Investigación, Desarrollo, Innovación, Emprendimiento (I+D+I+e). Enfoque en los problemas país actuales y la mirada en las posibilidades de desarrollo futuro a lo largo del país, mediante una red I+D+I+e de universidades públicas que capitalice las ventajas comparativas de la distribución territorial de las instituciones públicas y de las propias condiciones de recursos en el norte, centro, sur y extremo sur.

d) Alianzas entre consorcios, plataformas, grupos de instituciones. No hay espacio para ganar en la competencia global si no es con un tamaño adecuado y alta calidad. Por cierto, en alianza con el propio sector privado nacional y con el internacional en ambos sectores. Temas esenciales como la inteligencia artificial para acrecentar las capacidades de los humanos y no para sustituirlos; cambio climático y sus derivados como la escasez de agua, la erosión y la desertificación, las pandemias y, por cierto, la ciudad como impulsores del desarrollo estratégico en un mundo esencialmente urbano son, entre otros, temas insoslayables.

e) La tecnología y los servicios personales de educación superior mediante campus virtuales que posibiliten a las personas obtener titulaciones de alta calidad sin pisar jamás una sede física. Debemos comprender que avanzamos hacia una sociedad masivamente buscando mayores y mejores servicios, hiperconectada y fuertemente selectiva.

Otoño, 2023

Una aproximación a los desafíos actuales de las instituciones de educación superior en Chile

Marisol Durán Santis

Rectora de la Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM)(2021-2025)

LA ENVERGADURA DE LOS RETOS

Es evidente que los desafíos contemporáneos de las universidades chilenas, sobre todo de las instituciones públicas y estatales de educación superior, están estrechamente vinculadas con el entorno social, nacional e internacional, en el que se encuentran insertas. Así las cosas, una reflexión pertinente a la materia debiera considerar fenómenos como la globalización, incluyendo el nuevo tipo de asimetría y desigualdad de sus relaciones culturales, económicas y políticas; la irrupción de un ciclo de crisis financiera que irrumpió en todo el mundo en el marco de la pandemia del COVID-19; y la creciente profundización de la crisis climática y el deterioro ambiental.

En lo que se refiere al escenario social de Chile, las universidades han desarrollado su actividad en el marco de la implantación del neoliberalismo en el período de la dictadura cívico-militar y su proyecto de “educación de mercado”, que ha redundado en el deterioro de la educación pública y la preponderancia del sector privado, en la imposición del autofinanciamiento y la competencia en las instituciones estatales de educación superior, lo que ha redundado en desafíos de envergadura relativos al financiamiento y la igualdad de las condiciones de acceso a los estudios superiores.

Chile y el mundo enfrentan un período de incertidumbres y transformaciones. El dinamismo y la turbulencia del contexto evidencian los impactos de una diversidad de crisis (económico-sociales, medioambientales, epidemiológicas, y también en lo que se refiere a los recursos públicos para garantizar derechos sociales y al sentido mismo de la democracia).

En este sentido, tiene una particular actualidad lo que fue planteado en el Comunicado Final de la Conferencia Mundial de Educación Superior celebrada en París el 2009, en que se indicó: “En ningún momento en la historia ha sido más

importante invertir en la educación superior como una fuerza importante en la construcción de una sociedad del conocimiento y de la diversidad; el promover la investigación, la innovación y la creatividad”.

También señaló: “La Educación Superior como un bien público y una estrategia imperativa para todos los niveles de la educación y fundamento de la investigación, la innovación y la creatividad debe ser tema de responsabilidad y apoyo económico para todos los gobiernos”. Asimismo, aseveró que “la educación superior y la investigación contribuyen a la erradicación de la pobreza, al desarrollo sostenible y al logro de los objetivos de desarrollo convenidos internacionalmente”¹.

Resulta imprescindible que las universidades enfrenten los cambios y las interrogantes del entorno y los desafíos que la sociedad actual impone, en particular en lo que se refiere al cumplimiento de su responsabilidad social, la investigación y la innovación para el desarrollo y la sustentabilidad. Para ello es fundamental la defensa de la educación superior pública, lo que en el caso histórico-concreto de la realidad chilena significa trabajar por promover su restablecimiento como “bien público”: por lo tanto, como derecho social.

En la Declaración de la Conferencia Regional sobre la Educación Superior para América Latina y El Caribe (IESALC-UNESCO), celebrada en Colombia en 2008, se señaló que “la Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Esta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región”. En ese sentido, plantea que el objetivo “es configurar un escenario que permita articular, de forma creativa y sustentable, políticas que refuercen el compromiso social de la Educación Superior, su calidad y su pertinencia, y la autonomía de las instituciones. Esas políticas deben apuntar al horizonte de una Educación Superior para todos y todas, teniendo como meta el logro de una mayor cobertura social con calidad, equidad y compromiso con nuestros pueblos; inducir el desarrollo de alternativas e innovaciones en las propuestas educativas, en la producción y transferencia de conocimientos y aprendizajes, así como promover el establecimiento y consolidación de alianzas estratégicas entre gobiernos, sector productivo, organizaciones de la sociedad civil e instituciones de Educación Superior, Ciencia y Tecnología”.

¹ UNESCO: Conferencia Mundial de Educación Superior. París, Francia, 2009.

“En un mundo donde el conocimiento, la ciencia y la tecnología juegan un papel de primer orden, el desarrollo y el fortalecimiento de la Educación Superior constituyen un elemento insustituible para el avance social, la generación de riqueza, el fortalecimiento de las identidades culturales, la cohesión social, la lucha en contra de la pobreza y el hambre, la prevención del cambio climático y la crisis energética, así como para la promoción de una cultura de paz”, —precisa—.

Agrega que en América Latina y El Caribe se necesita una Educación Superior que contribuya “a la convivencia democrática, a la tolerancia y a promover un espíritu de solidaridad y de cooperación; que construya la identidad continental; que genere oportunidades para quienes hoy no las tienen y que contribuya, con la creación del conocimiento, a la transformación social y productiva de nuestras sociedades”.

A este respecto, indica que “dada la complejidad de las demandas de la sociedad hacia la Educación Superior, las instituciones deben crecer en diversidad, flexibilidad y articulación. Ello es particularmente importante para garantizar el acceso y permanencia en condiciones equitativas y con calidad para todos y todas”.

Asimismo, señala: “Se hace imprescindible que la Educación Superior genere las estructuras institucionales y las propuestas académicas que garanticen el derecho a ella y la formación del mayor número posible de personas competentes, destinadas a mejorar sustancialmente el soporte sociocultural, técnico, científico y artístico que requieren los países de la región”.

También sostiene que “producir transformaciones en los modelos educativos para combatir los bajos niveles de desempeño, el rezago y el fracaso estudiantil, obliga a formar un mayor número de profesores capaces de usar el conjunto de las modalidades didácticas presenciales o virtuales, adecuadas a las heterogéneas necesidades de los estudiantes y que, además, sepan desempeñarse eficazmente en espacios educativos donde actúan personas de disímiles procedencias sociales y entornos culturales”.

“El proceso de construcción de una agenda en ciencia, tecnología e innovación compartida por la universidad latinoamericana y caribeña debe apuntar a generar el conocimiento que nuestro desarrollo y el bienestar que nuestros pueblos demandan. Debe también propiciar una actividad científica fundada en las necesidades sociales y una creciente comprensión de la ciencia como un asunto público que concierne a la sociedad en su conjunto”, indica².

² UNESCO: Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe. Cartagena de Indias, Colombia, 2008. ancia, 2009.

Todo ello exige desarrollar la investigación hacia la generación de nuevos conocimientos, que tributen al desarrollo social, basada en los principios de la inter y la transdisciplinariedad y en vínculo directo con el posgrado, así como contribuir, desde la vinculación con el medio social, a la formación integral del estudiante, promoviendo valores éticos y culturales democráticos y el vínculo universidad–sociedad en sus diferentes formas de manifestación; la promoción de los principios democráticos, los derechos humanos y la inclusión social, además de otorgar servicios a la comunidad universitaria y la población en general.

De lo anterior, fluye la necesidad del desarrollo de políticas de las instituciones de educación superior comprometidas con la perspectiva y horizonte de un nuevo modelo de desarrollo de carácter sustentable e inclusivo.

Todo ello se vincula, en su forma y contenido, al desafío clave de la complejización de las universidades: es decir, asumir —en toda su envergadura— que las instituciones de educación superior no pueden circunscribir su papel solamente a la docencia, sino que aquella debe retroalimentarse con procesos de investigación, desarrollo del postgrado, la vinculación con el medio, la transferencia tecnológica, la responsabilidad social.

Ninguno de los desafíos de las universidades puede resolverse en una forma exitosa, por otra parte, sin una perspectiva permanente de internacionalización. En un mundo marcado en forma inequívoca por el proceso de la globalización, como una tendencia material irreversible, no es posible imaginar la complejización de las universidades sin un desarrollo de políticas de cooperación y relaciones internacionales, para la movilidad y la integración. En el contexto de las profundas inequidades y asimetrías de la globalización hoy realmente existente, así como los desafíos sociales y ambientales contemporáneos, el nexo universitario con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) se torna una urgencia.

La pandemia del COVID–19 mostró en forma dramática, por otra parte, el imperativo de la cooperación frente a problemas y fenómenos globales, como por otra parte les impuso a las universidades la necesidad de un uso extensivo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación para dar debida continuidad a los procesos académicos. De allí también surgen desafíos y nuevas oportunidades.

Así, las Instituciones de Educación Superior tienen unos retos de enorme envergadura, como la producción del conocimiento de avanzada, la formación de profesionales integrales y competentes, la oferta de un posgrado más diversificado y vinculado a la investigación, la profundización del proceso de internacionaliza-

ción, el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la responsabilidad social y la vinculación con el entorno. Todo ello debiera ser concebido como un proceso único que favorezca el fortalecimiento universitario y se anticipe a los cambios, para lograr resultados que impacten favorablemente lo social e institucional.

EL IMPERATIVO DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL

Frente a las realidades del mundo contemporáneo, las universidades, en particular aquellas de carácter público y estatal, un desafío principal a revalorar y que debiera ser un eje de centralidad de todas sus prácticas académicas e institucionales es la responsabilidad social universitaria. No puede concebirse a la universidad como un tipo de compartimento estanco sofisticado, que desarrolla su actividad de producción y distribución de los conocimientos escindida de los pueblos, las comunidades y la sociedad en su conjunto, indiferente a los retos y problemáticas de los tiempos y los contextos.

Al respecto, es útil traer a colación las reflexiones del catedrático Óscar Picardo, quien señala: “¿Cómo podríamos definir a la universidad en estos tiempos?: Como una institución creadora de conocimiento, educación y cultura al servicio de la sociedad; como tanque de pensamiento y nodo tecnológico para diseñar soluciones a los problemas de la sociedad; como un espacio dinámico de intercambio de aprendizajes para mejorar las capacidades y las competencias humanas; como ente crítico, riguroso, flexible, científico, ético y sensible de ideas e iniciativas transformadoras; y como un espacio de innovación y diseño para el futuro”.

Indica que “en la actual sociedad digital, informacional y del conocimiento, las universidades deben ser un espacio colaborativo para elevar las soluciones de los problemas de la sociedad; no hay otro espacio similar en donde se puedan realizar y describir experimentos, en donde la equivocación y el error tengan un lugar privilegiado (...) Diseñar soluciones para resolver problemas de los demás es una misión ética con valor humano incalculable”.

En este sentido, subraya la importancia de la proyección social universitaria, una extensión “que conecta las aulas y el laboratorio con la realidad histórica de la gente; es una dimensión ética de la universidad que sirve como espacio de aplicación de teorías, pero también de servicio a los demás”. Y enfatiza que “los proyectos —y el aprendizaje por proyectos— más allá de la responsabilidad social universitaria posibilitan un aprendizaje de competencias, práctico o pragmático, y permite al estudiante, al docente o investigador conectarse con las demandas reales de la gente”.

Desde esta perspectiva, refiriéndose a la calidad de la Educación Superior, sostiene que “una buena universidad no solamente forma técnicos, profesionales, emprendedores, científicos y pensadores, define también ciudadanos”. Para ello, detalla, se requieren herramientas y espacios de diálogo, intercambio y experiencias universitarias. “En la actualidad estamos muy preocupados por la transformación digital, por las tecnologías y por lo virtual, y no debemos descuidar los elementos humanísticos y culturales que forjan la ciudadanía”, consigna³.

En términos elementales, la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) permite realizar en el ámbito universitario una gestión en consistencia con la realidad social y con los desafíos del mundo del siglo XXI. Ello supone desafíos, como la integración de sus principios y valores de la Responsabilidad Social en el currículo; el fomento de las relaciones con las comunidades territoriales, entidades de la sociedad civil y el sector productivo; y la potenciación de una universidad inclusiva, que promueva los principios de la diversidad, la igualdad y equidad de género y los derechos humanos.

Así, se trataría de una dimensión integral, que debería definir una centralidad principal de las universidades.

Un trabajo de la Universidad de Huelva, señala que, frente a los grandes cambios económicos, sociales y culturales del siglo XXI, la RSU “significa una elevación del normal nivel de exigencia y desempeño de la universidad”, puesto que atiende al imperativo de tomar posición frente a su comunidad y la sociedad “como comunidad socialmente responsable, capaz de gestionarse a sí misma de acuerdo con valores humanos, democráticos, sociales y ecológicos”. Añade, con rigurosidad, que “la aplicación de la RSU representaría un factor de diferenciación de la universidad en que se aplica, y por tanto de éxito, en un entorno cada vez más competitivo”. A este último respecto, precisa que contribuye a que la universidad “resulte competitiva entre los nuevos actores e instancias públicas y privadas relacionadas con la producción del conocimiento”, y garantice así su protagonismo en la nueva Sociedad del Conocimiento.

Señala que para la universidad representa un compromiso ante la sociedad “que permita satisfacer sus demandas, una suerte de ‘autocontrato’ que toma como base la relación de reciprocidad e interdependencia con esta última”, en el marco

³ Óscar Picardo: “Diseñar la Nueva Universidad: Un discurso sobre retos y desafíos de la Educación Superior”. Disponible en: <https://www.disruptiva.media/disenar-la-nueva-universidad-un-discurso-sobre-retos-y-desafios-de-la-educacion-superior-2/>

en el que la universidad resuelve “la posible distancia que la alejaría de la sociedad”, ya que la RSU “consiste en una práctica de organización respecto de terceros; que toma en consideración tanto su relación e impactos en la sociedad, como la influencia que la sociedad y las expectativas de los actores sociales tienen sobre ésta”.

Indica, asimismo, que la RSU permite que la universidad “defina su posición estratégica en la sociedad sin faltar a la coherencia con sus funciones académicas y de investigación”, aporta un “valor agregado a sus actividades y funciones tradicionales al implementar criterios de gestión socialmente responsables”, hace posible que la “universidad incluya la excelencia y el liderazgo social, cultural y científico entre sus objetivos, pues éstos forman parte esencial del modelo de responsabilidad social” y, lo que es especialmente relevante, es la base a partir del que la universidad “ejerza con eficacia su rol de factor de transformación social (...) que tradicionalmente ha cumplido”.

“El impacto que produce la universidad en la sociedad y su desarrollo económico, político, social y cultural es claro. Por una parte, el futuro del entorno depende directamente de los profesionales y actores que ésta forma en sus aulas; por otra parte, la universidad está llamada a ser un referente para la Sociedad, un actor social llamado a promover el crecimiento y el desarrollo de su entorno, a crear Capital Social, a vincular sus estudios y la formación de sus estudiantes con la realidad social y profesional del exterior, y a hacer el conocimiento accesible a todos. En definitiva, el impacto social de la universidad supone identificarla como interlocutor válido y necesario de la Sociedad en el análisis y la solución de sus problemas”.

El trabajo advierte que uno de los errores de la RSU es reducirla “a una mera estrategia de comunicación o campaña de publicidad institucional”, así como limitarla “a prácticas aisladas tradicionalmente identificadas como actividades filantrópicas, de solidaridad institucional o incluso de caridad fuera del ámbito de acción de la organización; obviando la verdadera trascendencia del sistema de RSU, que se proyecta en la totalidad de la organización y sus funciones, prestando atención a sus impactos negativos y atendiendo a las partes interesadas de manera constante”.

Desde su punto de vista, que compartimos, la Responsabilidad Social Universitaria es “un eje estratégico fundamental de acción y desarrollo de su importante función social”, pues señala un camino para “llegar a la meta de una Universidad Socialmente Rentable y Eficaz”.

El trabajo puntualiza que la Responsabilidad Universitaria también debiera expresarse en el ámbito de *la gestión de la formación académica*, por ejemplo, seleccionando los contenidos curriculares “conforme a criterios tanto puramente científicos, como de utilidad y practicidad de los mismos de acuerdo con las tendencias vigentes en cada disciplina, y con las demandas sociales y del mercado de trabajo en relación con cada área de conocimiento”; otorgando “un enfoque integral de la enseñanza, que posibilite, además de la transmisión de conocimientos, su conexión con problemas sociales actuales, y que oriente al alumno en la definición del rol social del profesional correspondiente y su código deontológico”; y utilizando “metodologías adecuadas a cada materia, innovadoras y actuales, de forma que posibiliten no solamente la asimilación de conocimientos, sino también la asunción de valores, competencias y actitudes necesarias para el posterior desarrollo profesional del universitario”.

De la misma forma, plantea tareas en el ámbito de *la gestión de la producción y difusión del conocimiento*. A este respecto, plantea realizar una selección de las líneas de investigación, en que se evite “el estudio de aspectos socialmente irrelevantes”, y atienda a “interlocutores externos llamados a poner de manifiesto problemas y demandas sociales realmente vigentes, de forma que se consiga conciliar la producción de conocimiento con la agenda del desarrollo local y nacional”. También, “acercándose a un tratamiento inter/multi-disciplinar de materias objeto de estudio e investigación”, y “creando sistemas de trabajo, plataformas o procesos de construcción de conocimientos que acojan la participación de actores no académicos en la investigación y producción universitaria del conocimiento”. Se trataría de un reto que implica en forma consistente el posgrado y la investigación.

Finalmente, propone establecer “estrategias de comunicación eficaz de la labor investigadora y de producción de conocimientos desarrollada por la universidad, para que la sociedad tenga conciencia de la utilidad de esta labor universitaria y pueda, entonces, percibirla y reconocerla como referente y factor de liderazgo en este ámbito”.

Por último, plantea tareas en la *“gestión de la participación social y relaciones de la universidad con el exterior”*, incluyendo la superación del “limitado enfoque de la tradicional función de extensión universitaria y solidaridad institucional”, la “intensificación de su presencia en la sociedad”, y “promoviendo proyectos de relación y colaboración permanentes con agentes sociales no académicos que permitan beneficios recíprocos”⁴.

⁴ Consejo Social de la Universidad de Huelva: “La Responsabilidad Social Universitaria”, Huelva, 2009.

EL RETO DE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE

Desde nuestro punto de vista, un eje fundamental de centralidad de las universidades en el próximo período, y que además debiera definir su futuro en el largo aliento, son los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Se trata de una clave que debiera articular la docencia de pregrado, el postgrado, la investigación y la vinculación con el medio. Para la Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM) del Estado de Chile es una materia de primer orden, considerando que sus sellos institucionales son Tecnología, Sustentabilidad y Responsabilidad Social.

Como se sabe, en septiembre de 2015, y en el marco de la Organización de Naciones Unidas, los líderes mundiales adoptaron de manera unánime el documento “Transformando nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”⁵, que entró en vigor el 1 de enero del siguiente año y propone que para el 2030 se hayan materializado propósitos que permitan orientar al mundo y sus sociedades hacia un futuro mejor.

Uno de sus impulsores, el economista estadounidense y destacado académico de la *Columbia University*, Jeffrey Sachs, ha señalado que “en el camino hacia el desarrollo sostenible, el mundo también requiere cinco grandes transformaciones”, y solamente con la ayuda de las universidades y los centros de investigación las mismas podrán convertirse en realidad”. Esas cinco grandes transformaciones son “la descarbonización de la energía, el uso sostenible del suelo, el desarrollo de ciudades sostenibles, la instauración de servicios públicos de calidad (salud y educación) y la creación de institutos de investigación científica que ayuden en esta transformación general de la sociedad”.

En una conferencia en São Paulo, Brasil, indicó que se requiere una visión de los desafíos del desarrollo sostenible “no solo como una actividad que merezca el tratamiento del mercado”, sino también como “una actividad de bien público”, que requiere de las universidades, las que “son excelentes lugares para concretar ese progreso”, pero que deben asumir el desafío de abordarlo en equipos multidisciplinarios⁶.

En el centro de la Agenda 2030 se sitúan 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), los que se denominan también Objetivos Globales, y sus 169 metas. Son los siguientes:

⁵ <https://sdgs.un.org/publications/transforming-our-world-2030-agenda-sustainable-development-17981>

⁶ <https://agencia.fapesp.br/jeffrey-sachs-las-cinco-grandes-transformaciones-que-deben-liderar-las-universidades/26874/>

- ODS 1 – Poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo el mundo.
- ODS 2 – Poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible.
- ODS 3 – Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades.
- ODS 4 – Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.
- ODS 5 – Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas.
- ODS 6 – Garantizar la disponibilidad de agua y su gestión sostenible y el saneamiento para todos.
- ODS 7 – Garantizar el acceso a energía asequible, segura, sostenible y moderna para todos.
- ODS 8 – Fomentar el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo, y el trabajo decente para todos.
- ODS 9 – Desarrollar infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible, y fomentar la innovación.
- ODS 10 – Reducir la desigualdad en y entre los países.
- ODS 11 – Lograr que ciudades y asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles.
- ODS 12 – Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles.
- ODS 13 – Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos.
- ODS 14 – Conservar y utilizar de forma sostenible los océanos, los mares y los recursos marinos para lograr el desarrollo sostenible.
- ODS 15 – Gestionar sosteniblemente los bosques, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras y detener la pérdida de biodiversidad.
- ODS 16 – Promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas.
- ODS 17 – Revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible⁷.

Una contundente guía sobre el trabajo de las universidades en torno a los ODS se refirió a las “razones para comprometerse con los ODS desde la universidad”, advirtiendo que “las universidades ocupan un lugar privilegiado dentro de la sociedad. Con un incuestionable protagonismo en torno a la creación y difusión del conocimiento, las universidades han sido durante mucho tiempo potentes impulsores de la innovación global, nacional y local, el desarrollo económico, y el bienestar social (...) Como tal, las universidades tienen un papel fundamental para lograr el cumplimiento de los ODS, a la vez que pueden beneficiarse en forma enorme al comprometerse con esta Agenda”.

⁷ <https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-%20development-goals/>

Al respecto, indica que “los ODS necesitan a las universidades”, puesto que, más allá de que la educación terciaria y la investigación científica son citadas explícitamente en varios de los ODS, “la contribución de la universidad es necesaria a un nivel mucho más amplio si se quiere lograr el cumplimiento de los ODS. La Agenda de los ODS cubre un amplio número de desafíos sociales, económicos y medioambientales y las funciones propias de las universidades y su experiencia y preparación resultan clave para poder vencer y superar dichos desafíos”.

En ese sentido, señala que los hitos clave para las universidades son los siguientes:

– Proporcionar el conocimiento y las soluciones que sustenten la implementación de los ODS: “Las universidades impulsan el progreso tecnológico y social mediante la investigación, el descubrimiento, la creación y la adopción de conocimiento. Las universidades atraen y nutren el talento y la creatividad y son actores clave en los sistemas de innovación regional y nacional. Estas funciones son fundamentales para ayudar a la comunidad global a comprender los desafíos, oportunidades e interacciones entre los ODS; desarrollar e implementar soluciones; desarrollar y evaluar opciones de políticas y vías de transformación; y a realizar un seguimiento del progreso”.

– Crear implementadores (actuales y futuros) de los ODS: “Las universidades forman personas con habilidades y capacidades profesionales y personales. Tienen acceso a un importante número de jóvenes apasionados, creativos, con curiosidad y el deseo de un mundo mejor. También influyen cada vez más en el desarrollo global por medio de estudiantes y exalumnos internacionales, campos internacionales y actividades de desarrollo del talento (...) Por tanto, las universidades deben asegurarse de que están formando a los líderes actuales y futuros, a los responsables de la toma de decisiones, a los docentes, a los innovadores, los empresarios y los ciudadanos con los conocimientos, las habilidades y la motivación que los ayudarán a contribuir al logro de los ODS”.

– Incorporación de los principios de los ODS mediante la gobernanza, la gestión y la cultura: “Universidades son instituciones complejas y diversas. Por medio de su personal, estudiantes, campus, vecindarios y cadenas de suministro, tienen importante impacto social, económico y ambiental. Al implementar los principios de los ODS dentro de su estructura de gobierno y gestión y su filosofía, las universidades contribuirán directamente al logro de los ODS dentro de estas extensas esferas”.

– Proporcionar un liderazgo intersectorial: “Las universidades son reconocidas por la sociedad como entidades neutrales en las que se puede confiar. Por ello,

las universidades tienen la capacidad y responsabilidad de guiar y liderar la respuesta local, nacional e internacional a los ODS por medio del diálogo intersectorial y creación de alianzas. Tienen un papel clave en la educación pública y en otros sectores, así como en defender la importancia de los ODS”.

Asimismo, en el documento se plantean las razones por las que las universidades necesitan los ODS. Explica que “los ODS son un marco global que ha sido muy bien recibido y aceptado por gobiernos, empresas, la sociedad civil, filántropos, universidades y la ciudadanía. Las universidades pueden obtener una variedad de beneficios de este amplio apoyo a los ODS”. Al respecto, indica que los principales beneficios son los siguientes:

–Demostrar el impacto de la universidad: “Los ODS ofrecen una forma nueva e integradora para comunicar y demostrar a socios externos—incluyendo a los gobiernos, patrocinadores y ciudadanos— cómo las universidades contribuyen al bienestar global y local y, por lo tanto, a su impacto y relevancia”.

–Atraer demanda de educación relacionada con los ODS: “Los ODS se dirigen tanto a jóvenes como a adultos como ciudadanos del mundo que desean hacer contribuciones significativas a la sociedad y al medio ambiente. Además, en la medida que los gobiernos y las empresas incorporen cada vez más los ODS como un enfoque estratégico, más aumentará la demanda de graduados que comprendan y puedan implementar la agenda de los ODS. Adelantarse a ofrecer formación en los ODS es una forma de demostrar la capacidad de la institución en adaptarse a estas circunstancias cambiantes”.

–Construir alianzas con nuevos socios externos e internos: “Una de las fortalezas de los ODS es que proporcionan un marco común para que diferentes sectores y organizaciones conecten y trabajen juntos en intereses compartidos. Esto dará a las universidades la oportunidad de crear sinergias y colaboraciones con el gobierno, la industria y la comunidad tanto en la investigación como en la educación. Del mismo modo, este marco puede ayudar a identificar intereses comunes en diferentes áreas de la universidad, ayudando a impulsar alianzas interdisciplinarias, colaboraciones e innovación”.

–Acceder a nuevas fuentes de financiación: “Las entidades financiadoras y los patrocinadores—incluidos los organismos gubernamentales, los bancos internacionales y filántropos— están destinando cada vez más ayudas al cumplimiento de los ODS”.

–Adoptar una definición integral y aceptada a nivel mundial de una universidad responsable y globalmente comprometida: “Las universidades están repensando

cada vez más cuál debe de ser su papel en el siglo XXI (...) Buscan ser más receptivas y sensibles a las necesidades sociales y convertirse en agentes de cambio que resuelvan los desafíos globales. Como marco universalmente aceptado, los ODS proporcionan una estructura organizada que da respuesta a esta búsqueda. Además, dado el papel fundamental que tienen las universidades para garantizar el éxito de los ODS, las universidades tienen el imperativo moral de incorporar el apoyo a los ODS como parte de su misión social y sus funciones básicas”.

En relación a las tareas que las universidades pueden desarrollar a partir de su potencial papel fundamental en la consecución de los ODS, indica que ello puede realizarse en los ámbitos de aprendizaje y enseñanza, investigación, gobernanza institucional, gestión y administración de servicios, y liderazgo social. Precisa que, si bien se suelen abordar por separado, “en realidad se hallan estrechamente relacionados”. En ese sentido, “los ODS presentan oportunidades para crear, fortalecer y conectar vínculos entre estas áreas, y por lo tanto ofrecer un mejor enfoque integral de toda la universidad” a partir de su compromiso con los ODS.

Revisemos un par de áreas esenciales para las universidades y su imbricación con los ODS.

En lo que se refiere a educación y aprendizaje, anota que “la educación es una de las piedras angulares de los ODS (...) Una educación de calidad conlleva considerables beneficios para personas, comunidades y países en el ámbito del desarrollo sostenible. Es también un medio crucial para apoyar y acelerar la capacidad global para implementar los ODS (...) Por medio de su extensa variedad de actividades educativas y de aprendizaje (enseñanzas de grado y posgrado, prácticas profesionales, formación a mayores y a empresas, enseñanza a distancia, asociaciones estudiantiles), tienen un papel importante que jugar en la implementación de los ODS”. Por consiguiente, las universidades pueden “dotar al alumnado de conocimientos, habilidades y motivación para entender y abordar los ODS”; “proporcionar amplia formación académica o vocacional para implementar soluciones de ODS”; y “crear más oportunidades para la creación de capacidades de estudiantes y profesionales de países en desarrollo para abordar los desafíos relacionados con los ODS”.

En lo que respecta a la investigación, indica que “para lograr los ODS la comunidad mundial deberá superar muchas dificultades y complejos desafíos sociales, económicos y ambientales, algunos de los que requerirán transformaciones en cómo funcionan las sociedades y las economías, y en la manera de interactuar con nuestro planeta”. Así, “las universidades, por medio de sus amplias competencias y actividades de investigación, tienen un papel crítico para consolidar y

respaldar esta tarea, proporcionado el conocimiento, la base empírica, las soluciones y las innovaciones necesarias”. Ello se expresaría, señala, en “fomentar y promover los ODS como un tema de investigación dentro de la universidad”, “apoyar todo el espectro de enfoques de investigación necesarios para abordar los ODS, incluida la investigación interdisciplinar y transdisciplinar”, respaldar y fomentar “la innovación para soluciones de desarrollo sostenible”; “apoyar activamente la implementación nacional y local de los ODS”; y “abogar por el apoyo nacional y la coordinación de la investigación sobre los ODS”⁸.

LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DIGITALES

En un trabajo sobre los desafíos de las universidades, el catedrático Óscar Picardo menciona como una de ellas a la transformación digital. Explica que “la economía digital lo demanda, no hay vuelta atrás; los fenómenos de Internet de las cosas (IoT), Inteligencia Artificial, Big Data, Aplicaciones Móviles, entre otros aspectos están cambiando el mapa de las relaciones productivas”. En este sentido, plantea también el reto de la “educación virtual para el futuro y para crisis”. Sostiene: “La pandemia de COVID-19 puso a prueba el sistema y ‘más o menos’ funcionó; pero esta experiencia tuvo que servir como un ensayo, porque lo que viene es más incertidumbre, y la presencialidad tiene que estar preparada para la virtualidad. Tener el equipaje de las plataformas, el ancho de banda, personal tecnológicamente alfabetizado, los servidores y demás herramientas, son una condición fundamental de futuro”⁹.

La Declaración de la Conferencia Regional sobre la Educación Superior para América Latina y El Caribe, antes citada, se anticipó al señalar en el 2008 que las nuevas tecnologías “forman parte de la dinámica contemporánea del desarrollo científico-técnico que transformará a las sociedades en el curso de las próximas décadas”. Por lo tanto, advertía, “nuestros países deberán sortear nuevos y difíciles desafíos para poder generar y utilizar este conocimiento e introducirlo y adaptarlo a metas sociales y económicas. Es necesario prestar especial atención a las barreras y potenciar la construcción de bases y plataformas científico-tecnológicas endógenas”.

⁸ “Como Empezar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en las Universidades. Una Guía para las Universidades, los Centros de Educación Superior y el Sector Académico”. Publicación de Sustainable Development Solutions Network (SDSN) Australia-Pacífico en colaboración con los ACTS (Australian Campuses Towards Sustainability) y la Secretaría Global de SDSN. Edición en español de Red Española para el Desarrollo Sostenible (2017).

⁹ Óscar Picardo: “Diseñar la Nueva Universidad: Un discurso sobre retos y desafíos de la Educación Superior”. Disponible en: <https://www.disruptiva.media/disenar-la-nueva-universidad-un-discurso-sobre-retos-y-desafios-de-la-educacion-superior-2/>

“Dado que la virtualización de los medios educativos y su uso intensivo en los procesos de enseñanza–aprendizaje tenderán a crecer aceleradamente, cobra enorme importancia el papel de la Educación Superior en la formación de personas con juicio crítico y estructuras de pensamiento capaces de transformar la información en conocimiento, para el buen ejercicio de sus profesiones y liderazgo en los sectores público y privado”, puntualizaba. Y subrayaba: “Las tecnologías de información y comunicación deben contar con personal idóneo, con experiencias validadas y un sistema de estricto control de la calidad para ser una herramienta positiva de expansión geográfica y temporal del proceso de enseñanza–aprendizaje”.

Proponía, en el ámbito de la internacionalización a nivel regional, “el impulso a programas de educación a distancia compartidos, así como el apoyo a la creación de instituciones de carácter regional que combinen la educación virtual y la presencial”, y en lo que se refiere a la innovación educativa recomendaba “promover la utilización de las TICs en todo el sistema educativo y fomentar la educación virtual con mecanismos adecuados de aseguramiento de la calidad”¹⁰.

Por otra parte, la también antes citada Conferencia Mundial de Educación Superior de 2009, al referirse a los retos del acceso, la equidad y la calidad, se refirió a la necesidad de abrirse a “nuevos enfoques, entre ellos la Educación Abierta y a Distancia (EAD) y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs)”.

Señaló: “Los acercamientos a la Educación Abierta y a Distancia (EAD) y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) ofrecen oportunidades para ampliar el acceso a una educación de calidad, en especial porque permiten compartir el conocimiento de forma fácil por medio de muchos países e instituciones de educación superior. La aplicación de TICs en la enseñanza y aprendizaje tiene un gran potencial para incrementar el acceso, la calidad y el éxito del proceso cognitivo. En orden de asegurar que la introducción de las TICs tenga valor agregado, las instituciones y los gobiernos deben trabajar unidos para compartir experiencias, desarrollar políticas y fortalecer la infraestructura” digital.

Añadió que “los resultados de la investigación científica deben estar disponibles a través de las TICs y de los mecanismos de Educación Abierta”¹¹.

En la pandemia, fue indispensable (e inevitable) que las universidades adaptaran

¹⁰ UNESCO: Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe. Cartagena de Indias, Colombia, 2008.

¹¹ UNESCO: Conferencia Mundial de Educación Superior. París, Francia, 2009.

su modelo de enseñanza y aprendizaje para responder a las necesidades formativas de sus estudiantes en un entorno signado por las cuarentenas y restricciones a las interacciones sociales directas, dispuestas por los Estados en coherencia con las recomendaciones internacionales. A pesar de que, ello provocó impactos negativos, pues la formación integral es más apropiada cuando se produce la experiencia del intercambio presencial, también abrió una nueva oportunidad de renovación y ampliación de las prácticas académicas para enfrentar los desafíos del futuro de la educación en un mundo global y en un constante cambio, y contribuir a la formación de ciudadanas y ciudadanos comprometidos con el país y el mundo.

La crisis social y sanitaria del COVID-19, implicó que la estructura en la que las universidades se sustentaban en forma tradicional se vio modificada y el mundo de la educación superior se vio obligado a innovar y adaptarse a los cambios necesarios. De esta forma, cambiaron los sistemas de educación cimentados en el trabajo presencial, la interacción física y la evaluación práctica.

En lo sucesivo, más allá de ese contexto específico, para mantenerse vigentes en el entorno pareciera evidente que las universidades tienen el desafío de incorporar una renovada oferta académica y curricular que incluya nuevos esquemas y metodologías de aprendizaje híbridos, flexibles y adaptables, además del trabajo colaborativo y en red en un esquema global. En concreto, ello significa una revalorización de la metodología de educación a distancia y en línea, lo que implica una sistematización del acumulado de aprendizajes de buenas prácticas en este ámbito.

A este respecto, Macarena Muñoz, asesora de la Universidad de Buenos Aires, sostiene que las universidades “deben volverse flexibles y dinámicas si están dispuestas a trascender las prácticas actuales para permitirles explorar, innovar y crear mejores prácticas académicas para enfrentar un mundo en constante cambio”. A su juicio, ello contempla aspectos como los siguientes:

- i) “La relevancia de tener una mirada colaborativa y humana para profundizar las prácticas de bienestar universitario”;
- ii) “La decisión de migrar hacia modelos educativos flexibles, adaptables y altamente contextualizados”;
- iii) “La adopción de esquemas de aprendizaje híbrido para mejorar la experiencia de aprendizaje”;
- iv) “Las ventajas que ofrece la movilidad internacional de estudiantes y profesores en el modelo de enseñanza virtual. Y, en relación a este punto, la necesidad del trabajo en red entre universidades para colaborar, complementarse y competir en un esquema global”¹².

Una contribución significativa para esta perspectiva ha sido la nueva metodología llamada Aprendizaje Colaborativo Internacional en Línea o COIL por su sigla en inglés *Collaborative Online International Learning*, que nació previo a la pandemia en la State University de Nueva York en 2004.

En términos elementales, consiste en el desarrollo de una parte de los cursos con una triple dimensión:

- i) Colaborativa: A nivel del diseño y la docencia (profesores) y del trabajo en equipo y del aprendizaje (estudiantes);
- ii) Internacional: Se realiza entre personas de instituciones de dos o más países, en un marco de espacio de aprendizaje intercultural y global; y
- iii) Online: Se operacionaliza en Internet (con interacción sincrónica o asincrónica).

La orientación principal del COIL es el aprendizaje y el estudiante, quien tiene una experiencia internacional y de trabajo en equipo en contextos diversos, favoreciendo el desarrollo de sus competencias globales. La metodología COIL se puede ejecutar en cualquier disciplina, opera con pertinencia en asociaciones interdisciplinarias; y permite vincular estudiantes que son procedentes de ubicaciones culturales y geográficas lejanas y diferentes.

El COIL es también una herramienta para la internacionalización del currículo y las prácticas académicas; representa una oportunidad para expandir el currículo y para la generación y multiplicación de redes, a nivel docente y de la investigación, como también del desarrollo institucional. Es una metodología para expandir las competencias globales de los estudiantes.

Es también, una estrategia y técnica de internacionalización eficiente, caracterizada como “Internacionalización en casa”. Es decir, se trata de generar una experiencia asimilable a la que se adquiere con el aprendizaje interpersonal internacional, pero basado en la interacción online. En este sentido, la metodología COIL puede ser una herramienta pertinente para la promoción de la internacionalización universitaria de una manera sostenible y viable; para la formación de ciudadanos globales; y para el incremento creciente y virtuoso de los vínculos de colaboración interuniversitaria con un instrumento flexible.

¹² Macarena Muñoz Molina: “Seis Desafíos para el Futuro de la Educación Superior”. Disponible en: <https://apolitical.co/solution-articles/es/6-retos-para-el-futuro-de-la-educacion-superior>

Uno de los desafíos de las universidades es integrar, en su sistema de enseñanza y en su vida académica, las nuevas tecnologías y las nuevas metodologías de enseñanza, asumiendo la transformación digital en que las clases presenciales y el formato online convergen y empujan a las instituciones de educación superior a asumir que las nuevas tecnologías son una parte esencial de la formación de las y los estudiantes.

En este contexto, emerge el desafío de enfrentar otro de los impactos de la distribución desigual de los bienes sociales, otro rostro de la desigualdad: la llamada *brecha digital*, a la que no son ajenas las y los estudiantes universitarios, y que se expresa sobre todo en el acceso desigual a los dispositivos y plataformas que permitan la gestión académica en línea, sin los cuales ciertamente no es posible imaginar una implantación extensiva.

ENFOQUE DE INTERNACIONALIZACIÓN PARA LA SOCIEDAD

La Conferencia Mundial de Educación Superior de 2009 se refirió en forma extensa al reto de la “internacionalización, regionalización y globalización” de las universidades. Señaló que “la educación superior debe reflejar las dimensiones internacional, regional y nacional tanto en la enseñanza como en la investigación”.

El documento asevera que “una nueva dinámica está transformando el panorama de la Educación Superior y la investigación, convocando a la asociación y concertando la acción en los ámbitos nacional, regional e internacional para asegurar la calidad y la sostenibilidad de los sistemas educativos a nivel mundial (...) Lo anterior debe incorporar la cooperación Sur-Sur y también Norte-Sur-Sur”.

Indicó: “La asociación enfocada en la investigación e intercambios del personal docente y de estudiantes promueven la cooperación internacional. El fomento de la movilidad académica, como una base más amplia y equilibrada, debería ser integrada en los mecanismos que garanticen una verdadera colaboración multilateral y multicultural”. Asimismo, detalló que “las asociaciones deben fomentar las capacidades de generación de conocimiento en todos los países involucrados, para así garantizar diversas fuentes de recursos para la investigación de alta calidad y la producción del conocimiento en las escalas regional y mundial”. Añadió que “es deseable una mayor cooperación regional en áreas como el reconocimiento de las cualificaciones, en el aseguramiento de la calidad, la gobernabilidad, la investigación y la innovación”.

“Para una globalización de la Educación Superior en beneficio de todos, es vital asegurar la equidad en el acceso y el éxito de los procesos educativos; para ello, la educación debe promover el respeto a la diversidad cultural, así como a

la soberanía nacional”, precisó. En el mismo sentido, indicó que “la prestación transfronteriza de servicios de educación superior puede hacer una contribución significativa a la Educación Superior mediante la oferta de una educación de calidad, que promueva los valores académicos, la pertinencia, y el respeto de los principios básicos del diálogo y la cooperación; así como el reconocimiento mutuo y el respeto de los derechos humanos, la diversidad y la soberanía nacional”.

Concluyó: “La cooperación internacional en lo referente a la Educación superior debe basarse en los principios de la solidaridad, el respeto mutuo, la promoción de los valores humanistas y el diálogo intercultural. Lo anterior debe llevarse a cabo pese a la recesión económica”¹³.

A estas alturas, existe abundante reflexión académica que ha puesto de manifiesto el papel de la internacionalización en el desarrollo de las universidades. Carlos Tünnermann Bernheim señaló que la misión que las instituciones de educación superior tienen que cumplir, adquiere singular importancia ante el fenómeno de la globalización”, agregando que “debe vincularse estrechamente con su comunidad local, regional y nacional para, desde ese enraizamiento, abrirse al mundo y, con una visión universal forjar ‘ciudadanos del mundo’ capaces de comprometerse con la problemática global, de apreciar y valorar la diversidad cultural como fuente de enriquecimiento del patrimonio de la humanidad”¹⁴.

La académica Jocelyne Gacel Ávila propone la siguiente definición de internacionalización universitaria: “La internacionalización de la educación superior se refiere a un proceso de transformación institucional que tiene (como) estrategia la integración de la dimensión internacional e intercultural en la misión, la cultura, los planes de desarrollo y las políticas generales de las Instituciones de Educación Superior”. Indica que, para ello, “es preciso el diseño y la implantación de una política de internacionalización explícita, centrada en el interés institucional, instaurada por medio de estructuras —organizacional y programática— adecuadas y profesionales para asegurar su institucionalización y sustentabilidad”. Agrega que “esta definición centrada en la vida institucional se construyó a partir del concepto de universalidad de las funciones de las instituciones de educación superior”.

Precisa que “esta definición describe a la internacionalización como un proceso dinámico y central en la misión de la institución y no como el producto de una

¹³ UNESCO: Conferencia Mundial de Educación Superior. París, Francia, 2009.

¹⁴ Carlos Tünnermann: “Nuevas Perspectivas de las Funciones Académicas Universitarias”, Editorial ANUIES, Ciudad de México DF, 2003.

serie de actividades aisladas y marginales a las políticas de desarrollo institucional (...) El término integración significa que la dimensión internacional sea parte central de los programas, las políticas y procedimientos institucionales, garantizando así su viabilidad y sustentabilidad”.

Respecto de los motivos para la internacionalización, indica que “en las nuevas políticas educativas, la colaboración internacional se ha convertido en un elemento estratégico para elevar la calidad de la educación, para preparar a los egresados para funcionar social y eficientemente en un mundo interdependiente y competitivo, así como para crear una mayor comprensión, respeto y solidaridad entre todos los pueblos del mundo (...). En este sentido, los motivos más relevantes son la calidad, la pertinencia y una orientación más humanista que economista de la educación para favorecer el desarrollo holístico”. Con todo, la autora no descarta la existencia de motivaciones de naturaleza económica o bien asociados con los estándares de calidad de la educación¹⁵.

En este contexto, y asumiendo la importancia de la internacionalización de las instituciones de educación superior pareciera pertinente examinar los nuevos paradigmas que han surgido en la materia. Es el caso de la Internacionalización de la Educación Superior para la Sociedad, IHES por su sigla en inglés: *Internationalisation in Higher Education for Society*. Se trata de un concepto que pretende asumir la internacionalización como contribución al desarrollo e implementación de la Responsabilidad Social de una universidad.

Un trabajo de los académicos Elspeth Jones, Betty Leask, Uwe Brandenburg y Hans de Wit argumenta, a este respecto, “que existe una necesidad urgente de alinear las agendas de internacionalización y responsabilidad social universitaria” por medio de la Internacionalización de la Educación Superior para la Sociedad. Constatan que la misión de las instituciones de educación superior de contribuir al desarrollo social, económico y cultural de las comunidades “ha sido durante mucho tiempo una función central de las universidades junto a la enseñanza y la investigación”. Sin embargo, “la misión de servicio a menudo está desconectada de la agenda de internacionalización. El servicio a la sociedad rara vez es el foco de las estrategias de internacionalización”, por lo que las estrategias de responsabilidad social se encuentran “predominantemente orientadas al interior”. En ese sentido, consideran que las instituciones de educación superior “podrían, en el mundo fracturado y frágil de hoy, amplificar sus contribuciones

¹⁵ Jocelyne Gacel Ávila: “La Dimensión Internacional de las Universidades Mexicanas”. En “Revista de la Educación Superior” N° 115, 2000, ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior).

a la sociedad y al bien común global mediante la promulgación estratégica de su responsabilidad social global por medio de la internacionalización”.

Indican que “las universidades tienen un papel fundamental que desempeñar en nuestro mundo rápidamente cambiante, fracturado y frágil. Es de vital importancia que sigan siendo relevantes y evolucionen para enfrentar nuevos desafíos (...) La sociedad espera que las instituciones de educación superior respondan a sus necesidades, brinden una multiplicidad de beneficios públicos y privados, y se comprometan con una amplia variedad de intereses”.

“En nuestro mundo supercomplejo, lo local y lo global están entrelazados y los conceptos de responsabilidad social y el bien público son tanto globales como locales en su alcance (...) Sugerimos que la alineación de la tercera misión (la responsabilidad social) y las agendas de internacionalización facilitarían su realineación estratégica y ayudaría a las universidades a cumplir su función pública a nivel nacional e internacional”, sostienen.

“Abordar la internacionalización como una contribución a la responsabilidad social de una institución tiene el potencial de alinear estratégicamente múltiples agendas institucionales, aumentar las oportunidades y mejorar el impacto porque fomenta el pensamiento global y local sobre el compromiso social e intercultural”, sostienen. Así, indican, “la construcción de IHES se ubica dentro del contexto de la responsabilidad social global de las universidades”.

En este sentido, advierten que “si bien es cierto que la internacionalización de la educación superior está asociada a valores progresistas como el cosmopolitismo, el multiculturalismo, la diversidad y la justicia social, prima en gran medida la tendencia hacia el neoliberalismo, la competencia, los mercados y la estratificación (...) Las estrategias institucionales suelen ser más competitivas que colaborativas, centradas más en los aspectos comerciales de la economía global del conocimiento y en un impulso para el espíritu empresarial y la generación de ingresos que en los beneficios para la sociedad. En resumen, el capitalismo académico, en el que las universidades venden el conocimiento como una mercancía más que como un bien público, es cada vez más evidente”.

Por otro lado, afirman, la responsabilidad social universitaria se aborda desde una perspectiva predominantemente nacional o regional, “lo que es sorprendente dada la interconexión del mundo globalizado en el que vivimos ahora (...) En un contexto de privilegios y recursos concentrados de manera desigual, la responsabilidad social global de las universidades es importante”. En ese sentido,

apuntan que la responsabilidad social global está conectada con “el concepto de educación para la sostenibilidad y, a través de esto, con el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas” (...) Aunque no hay duda de que desarrollar y mantener sociedades saludables requiere una cooperación internacional y, de hecho, global, las intersecciones entre la Responsabilidad Social Universitaria y la internacionalización de la educación superior rara vez se analizan en la literatura. Vemos que esto es una oportunidad perdida que podría y debería abordarse de inmediato”.

“Durante mucho tiempo se ha reconocido que la internacionalización es beneficiosa para las comunidades nacionales y extranjeras, así como para la sociedad en su sentido más amplio, al llevar lo global a lo local o lo local a lo global (...) Sin embargo, hay evidencia de que, en realidad, la responsabilidad social rara vez es el motor principal de la actividad internacional de las universidades, e incluso cuando sucede, se enmarca en términos estrechos”, indican.

Por lo tanto, sostienen: “Es fundamental que las estrategias de internacionalización también incluyan específicamente un enfoque de responsabilidad social universitaria. Asimismo, las estrategias de la tercera misión debieran girar más hacia los problemas internacionales, interculturales y globales (...). El compromiso institucional con los aspectos globales y locales de la responsabilidad social universitaria tiene el potencial de enriquecer la enseñanza, la investigación y el servicio al tiempo que realiza contribuciones invaluable a la sociedad y al desarrollo profesional”. Ello “requiere abordar la internacionalización no como ‘un marcador de reputación institucional o como un indicador de calidad’ (...), sino como una poderosa herramienta para crear un mundo mejor, por medio del desarrollo de ciudadanos globales responsables y comprometidos con un mundo sostenible y un futuro para todos”.

En este contexto, retoman la conceptualización planteada en el texto *Internationalisation in Higher Education for Society*, que fue publicada el 2019 en *University World News*: “La internacionalización de la educación superior para la sociedad (IHES) tiene como objetivo explícito beneficiar a la comunidad en general, en el país o en el extranjero, por medio de la educación, la investigación, el servicio y el compromiso internacionales o interculturales”.

Entre las “características clave” de los enfoques estratégicos de la IHES mencionan que “está impulsada por valores consistentes con la educación superior para el bien común global al buscar intencional y resueltamente contribuir y aprender de la sociedad tanto a nivel local como global; promover una orientación futura

para la sociedad, que implique una mayor resiliencia, sostenibilidad e igualdad de oportunidades; apoyar la justicia social, la equidad, el desarrollo, la conservación, la integración social o las relaciones comunitarias dentro de las sociedades”. También involucra “a una amplia gama de personas de dentro y fuera de la institución”, mediante asociaciones con “comunidades internacionales/interculturales en el país o en el extranjero”; “llevando lo global a lo local o lo local a lo global”.

Para promover un enfoque sistemático e integrado, proponen que los líderes institucionales puedan “hacer de IHES un componente central, integrado y relacionado con la misión de los planes de enseñanza, investigación y servicio”, por ejemplo, para “garantizar que todos en la institución (personal, facultades, estudiantes) comprendan las características centrales de IHES y reciban apoyo para participar en esa agenda. Esto puede ser, por ejemplo, mediante la adopción de los ODS como un tema transversal en los planes de enseñanza, investigación y servicios”; “hacer del IHES parte del discurso institucional en estrategias y documentación relacionada, así como en conversaciones internas y externas”; “involucrar respetuosamente a los socios de la comunidad local e internacional en estas conversaciones para desarrollar una propiedad compartida y un compromiso con IHES”.

“Las instituciones de educación superior deben considerar su lugar en el mundo, su globalidad y cómo pueden contribuir a crear sociedades humanas más sostenibles”, concluyen¹⁶.

LA DEFENSA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICA

“Es necesario garantizar explícitamente el derecho a la educación superior en la Nueva Constitución, siguiendo así ejemplos de países como Portugal, Noruega o Suecia. Para hacerse efectivo, este derecho debe materializarse por medio de la provisión gratuita de educación en un conjunto de instituciones estatales de nivel técnico y universitario, reconocidas (...) en el texto constitucional y financiadas mayoritaria o completamente mediante aportes basales provenientes del Estado”. Este planteamiento, delineado en julio de 2021 por el Consorcio de Universidades del Estado de Chile (CUECH), fue inequívoco y está en la base de la viabilidad de acometer los diversos desafíos de la educación superior en el país.

¹⁶ Elspeth Jones, Betty Leask, Uwe Brandenburg y Hans de Wit: “Global Social Responsibility and the Internationalisation of Higher Education for Society” (“Journal of Studies in International Education”, Volume 25 Issue 4, September 2021), Association for Studies in International Education. Disponible en <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/10283153211031679>

El documento sostenía que “es fundamental la superación del Estado subsidiario a partir del que se han desarrollado políticas públicas que tienden a ser funcionales al mercado, privilegiando la competencia, la privatización y la desregulación del sistema de educación superior. Así, será vital generar un nuevo contrato social entre el Estado y sus instituciones, que permita dar respuesta y efectivo cumplimiento al derecho a una educación superior de calidad para todas y todos los habitantes del país”¹⁷.

El derecho a la educación está ampliamente consagrado en el derecho internacional y en la doctrina global de los derechos fundamentales de las personas. Así, la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (1948) proclamó que “toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental”. A continuación, detallaba que “el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos”.

Más tarde, el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1968), con carácter vinculante para el Estado chileno, profundizó lo manifestado en la Declaración. Sostuvo que “los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación” y precisó que reconocen además que, “con objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho”, “la enseñanza superior debe hacerse (...) accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implementación progresiva de la enseñanza gratuita”.

Esta materia también forma parte integral de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), cuyo número 4 es el siguiente: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Una de las metas del Objetivo N° 4 es la siguiente: “De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria”.

El citado documento del CUECH indicaba: “La dictadura cívico militar impulsó el ingreso y la expansión desregulada de las instituciones privadas como oferentes de educación superior, a la vez que desarticuló y limitó el sistema universitario público (...), reduciendo en forma progresiva los fondos basales entregados por el Estado a las Universidades Estatales. Lo anterior significó que un porcentaje

¹⁷ Consorcio de Universidades del Estado de Chile (CUECH): “Universidades del Estado y la Nueva Constitución”, junio de 2021.

importante del financiamiento de estas instituciones proviniera de los propios estudiantes”. Agregaba que el gasto en becas y gratuidad durante las dos últimas décadas, “no modificó la lógica del financiamiento basado en el *voucher* y la reducción progresiva de los aportes basales”.

Precisaba: “De los 13 casos en que el derecho a la educación superior se encuentra presente en las Constituciones, 10 de ellos cuentan con educación pública gratuita, lo que muestra una clara correlación entre la provisión pública y el derecho explicitado. Así también, entre los países observados todos poseen al menos un 80% de cobertura estatal en educación superior, lo que contrasta con el 15,6%” de Chile.

Se ha conocido un documento de la Red de Universidades No Estatales conocida como G9¹⁸. Con satisfacción, se constata que podría ser posible que se construyera un consenso amplio, en el marco de los contenidos de una futura Nueva Constitución, en torno a planteamientos del texto: que “todas las personas tienen derecho a la educación”; que “la educación tendrá por finalidad el pleno desarrollo de la persona”, en su dimensión individual y social, “respetando la forma de convivencia democrática y los principios, derechos y libertades constitucionales”; y que “el Estado garantizará el acceso igualitario y universal a la educación superior, por cuantos medios sean apropiados”.

Por cierto, coincidimos con el documento cuando sostiene que la educación es un “derecho social”, es un “medio indispensable para la realización de otros derechos fundamentales”, que “la actividad universitaria es un “elemento de democratización social y cultural” y que “las universidades incluso pueden operar como vehículos para la transformación social”.

Como es público y notorio, todo ello ha formado parte de las proposiciones, demandas y luchas de las comunidades de las Universidades del Estado de Chile.

De la misma forma, compartimos que el Estado debe asegurar la autonomía académica, administrativa y económica de las universidades, que la Constitución impuesta en 1980 no ha garantizado, y además que la nueva Carta Fundamental debiera además reconocer la libertad de enseñanza, la que se inspira en la “pluralidad de una sociedad democrática” e implica, asimismo, reconocer el carácter mixto de la provisión de educación superior, materia que nadie hoy cuestiona.

¹⁸ Red de Universidades Públicas No Estatales G9: “Educación Superior y Nueva Constitución. Aportes para el Proceso Constitucional”, enero de 2023.

Sin embargo, nos parece que es menester una discusión más amplia y rigurosa en relación a la insistencia del G9 en que la Constitución reconozca como “públicas” a las universidades no estatales, argumentando que cumplen un rol y función pública, y se someten a un régimen público.

La reflexión internacional acerca de la materia es clara: la línea divisoria que separa y diferencia lo público de lo privado se define por la relación con el Estado. La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) caracteriza como “pública” a “toda casa de estudio controlada y gestionada directamente por una autoridad o agencia estatal, o cuyo órgano superior está conformado en su mayoría por miembros designados por la autoridad o elegidos públicamente”. En verdad, la reflexión internacional sobre la materia es inequívoca: la línea divisoria que separa y diferencia lo público de lo privado está definida por la relación con el Estado. Así, el *Diccionario Panhispánico del Español Jurídico* (DPEJ) de la Real Academia Española dice que una universidad pública corresponde a una “institución de enseñanza superior creada y dependiente de un poder público”, en contraposición al concepto de una universidad privada, definida como una “institución de enseñanza superior creada y dependiente de una persona física o jurídica privada”.

¿Podría alguien imaginar que los hospitales y clínicas privadas reclamaran que, en realidad, son públicas pues otorgan un bien público y reciben recursos públicos? ¿Es posible concebir que estas instituciones privadas de salud alegaran, además, que el Estado está privilegiando en forma indebida a la red pública de salud, en circunstancias que aquella forma parte del mismo Estado?

Las preguntas bien pueden parecer absurdas porque aluden a situaciones completamente irreales, que es imposible que ocurrieran. Pero es similar a lo que ha estado ocurriendo con los planteamientos sobre esta materia procedentes de las universidades agrupadas en la red G9, las que alegan tener carácter “público” a pesar de no pertenecer al Estado, puesto que “más allá de la naturaleza jurídica y de propiedad, la función pública tiene que ver con el servicio que las instituciones cumplen”.

Es decir, las inmobiliarias y constructoras que se dedican a levantar viviendas sociales ahora pudieran alegar que en realidad son entidades públicas y no empresas privadas, como lo son, puesto que proporcionan un bien público y cumplen una función social, un aporte a la comunidad, asociada a políticas públicas del Estado. A partir de estos razonamientos, desde el G9 se ha llegado a señalar que el Poder Ejecutivo ha mostrado una “predilección” por las universidades del Consorcio de Universidades del Estado de Chile (CUECH), lo que también es especialmente sor-

prendente, pues equivale a cuestionar a la dirección ejecutiva del Estado por ocuparse de sí mismo y sus instituciones, en este caso las universidades estatales.

El hecho que las universidades públicas pertenezcan al Estado significa que pertenecen al conjunto de la ciudadanía y que el interés público es su centralidad. Implica independencia de los intereses e ideologías de grupos de poder, las obliga a satisfacer las necesidades de la sociedad y a participar de las políticas públicas que han sido definidas por el poder público y la ciudadanía, no pudiendo autoexcluirse por ejemplo por “objeciones de conciencia” que se funden en cosmovisiones religiosas u otros particularismos, por legítimos que sean.

Lo anterior no significa desconocer el carácter mixto de la educación chilena, incluyendo la educación superior, y el aporte que realizan todas las instituciones de educación superior. Más bien implica precisiones conceptuales básicas para delinear un modelo de educación que tenga el interés público como centralidad fundamental.

La relativización de lo público es propia del proyecto de “educación de mercado” que fue impuesto por la fuerza al país, pues permite que las instituciones privadas se apoderen de bienes y funciones públicas, privatizando patrimonios que pertenecen al bien común. Este paradigma ha permitido el debilitamiento sistemático de la educación superior pública a lo largo de los últimos 40 años y sus impactos aún están presentes, pues las universidades del Estado se encuentran en una posición de evidente menoscabo respecto de las instituciones privadas. Allí se domicilia uno de los desafíos principales a resolver.

El comentado documento del G9 asegura que el carácter público que hoy reclaman para sus instituciones “se expresó, clara y explícitamente, con la reforma constitucional de 1971”, en la que “se les reconoce el carácter público”. Sin embargo, cuando se revisa la Ley de Reforma Constitucional N° 17.398, mediante la cual se introdujeron modificaciones al Artículo 10 N° 7 de la Constitución de 1925, se constata que ello no es efectivo.

En cambio, esta reforma constitucional incorporó principios que sería interesante tener a la a la vista. Por ejemplo: que “la educación es una función primordial del Estado”, lo que “se cumple mediante un sistema nacional del que forman parte las instituciones oficiales de enseñanza y las privadas que colaboren en su realización”, las que deben ajustarse a “los planes y los programas establecidos por las autoridades educacionales” del Estado de Chile.

En un editorial de “El Mercurio” se ha manifestado que “identificar solo a las universidades estatales con el concepto de ‘públicas’ no tiene sentido” y se trataría de “una diferenciación impropia”. Se asevera que es una “añoranza del pasado” y “una insistencia equivocada”, pues la calidad de pública no puede reducirse a “la naturaleza jurídica de las instituciones”.

El fondo de este punto de vista era explicitado en el mismo texto que señalaba: “Quizás el aspecto verdaderamente más anómalo del sistema universitario nacional sea el que solo algunas universidades tengan acceso a fondos basales y semi basales”. Es decir, pareciera que incluso no es suficiente “el actual modo de financiamiento de la educación superior y la estructura de la matrícula”.

En ese contexto, resulta de un particular interés el libro “La Universidad pública amenazada. 40 años en el mercado chileno de la Educación Superior”, en el que participaron Ennio Vivaldi, el exrector de la Universidad de Chile; María Olivia Mönckeberg, Premio Nacional de Periodismo 2009; Alejandra Contreras, directora ejecutiva del CUECH; Roberto Flores, expresidente del Centro de Estudiantes de la Universidad de Chile y exjefe de Estudios del CUECH; y Yerko Montenegro Ortiz, exsenador universitario¹⁹.

En la ceremonia de presentación, Vivaldi afirmó que “si tuviéramos que discutir en qué sección de una librería colocamos este libro, sugeriría que lo pusiéramos en la sección (de) ‘semiología’, porque este libro de lo que se trata es de los significados, y lo que quiere mostrar es cómo se intentó tergiversar, deformar, rebajar el significado de lo que es una universidad y cómo desde las universidades públicas fuimos capaces de defender y ganar el significado de las universidades”.

En sus palabras, el exrector abordó la discusión actual en torno al concepto de lo público: “¿Se les ocurre a ustedes algún colegio privado del sector oriente que quiera ser llamado liceo público?, ¿alguna clínica privada que le gustaría ser considerada un hospital público?, ¿una Isapre que tuviera como su gran eslogan propagandístico que lo van a tratar como Fonasa?”. Así, cuestionó la pretensión de “universidades privadas que quieren ser llamadas públicas”. En esta línea, sentenció que “si se ambigua, se diluye y desaparece el concepto de lo público y todos somos públicos, le estamos dando tardíamente la razón a los *Chicago Boys*: nadie es público”.

¹⁹ “La Universidad Pública Amenazada. 40 años en el Mercado Chileno de la Educación Superior”, Editorial Universitaria, Santiago, 2023.

En la oportunidad, el exsenador de Renovación Nacional Ignacio Walker destacó el rol de la educación pública en la construcción de una mejor sociedad. Citó a la autora Sol Serrano, quien destinó un capítulo de uno de sus libros a la Educación Pública durante el siglo 19 en la conformación de la nación. Indicó también que es necesario hacer “una reflexión, ojalá desapasionada, que nos permita construir un sistema de educación superior mixto, público y privado, pero donde se reconozca la especificidad de lo público–estatal, el que no puede ser diluido en un concepto de lo público, que tiene muchas acepciones, pero no al punto de desconocer esa especificidad y esa historia en el país”.

En la obra se expone que las transformaciones al modelo educacional chileno, “impulsadas en la dictadura por los tecnócratas de Chicago y los ideólogos conservadores”, quedaron en gran medida aseguradas por los múltiples cerrojos que fueron establecidos en la Constitución de 1980, que estableció el rol subsidiario del Estado: rasgo esencial de la Carta Fundamental que no fue alterado en ninguna de las sucesivas reformas que se le introdujeron.

En este contexto, sostiene que el mercado en la educación permeó en tal medida que hoy incluso el concepto de lo público pareciera estar en disputa. “No son pocas las autoridades de universidades privadas que han insistido (...) en que sus instituciones debieran ser también reconocidas bajo ese término, lo que desconoce conceptos jurídicos básicos y los consensos internacionales que identifican como pública solo a instituciones controladas o gestionadas directamente por una autoridad o agencia estatal, o cuyo órgano superior esté conformado en su mayoría por miembros designados por la autoridad o elegidos públicamente”, sostiene.

En la presentación, se señala que el trabajo “busca resumir uno de los experimentos más extremos jamás operados en el ámbito de la educación. En consecuencia, es también uno de los experimentos más extremos jamás operados en el ámbito de la política, dado el rol que la educación juega en inculcar el sentido de ciudadanía y en promover la aceptación del modelo de sociedad existente como aquello que resulta esperable y normal”.

En efecto, ello es una materia clave para el futuro de Chile, porque la educación superior es fundamental para el devenir presente y futuro del país.

Financiamiento del Estado para el desarrollo de las universidades: la deuda pendiente y el nuevo trato que aún espera

Óscar Garrido Álvarez

Rector de la Universidad de Los Lagos

Omar Altamirano Ojeda

Asesor de Rectoría de la Universidad de Los Lagos

INTRODUCCIÓN

El financiamiento de la educación superior es y ha sido un tema complejo en el debate público en el país. La reforma realizada en dictadura a inicios de la década de 1980, permitió el ingreso sin mayor regulación del sector privado, lo que en la década siguiente con el regreso a la democracia se concretó con mayor fuerza con la creación de nuevos centros educacionales superiores y con la creación del Crédito con Aval del Estado (CAE) más tarde. En la otra vereda, la educación superior pública quedó relegada a un ingreso en base a sus aranceles y compitiendo entre ellas por el financiamiento público. Las consecuencias de una política que en su diseño entregaba en manos de privados la educación, nos dejan como uno de los países en el mundo con la menor participación de educación superior pública, la que no supera el 20% del total de la matrícula en el país. Si bien, ha aumentado considerablemente el acceso a la educación superior de estratos socioeconómicos bajos, antes de la política de gratuidad, se realizó con un costo muy alto para las familias que tuvieron que acceder al financiamiento privado vía CAE, a pesar de ello, la brecha entre quintiles más bajos y más altos en el acceso a educación superior se mantiene. Resulta difícil dimensionar el resultado de una política que no consideró fortalecer la educación pública, pero a la luz de los antecedentes, es posible esbozar sus consecuencias para ampliar el debate y reconocer los aciertos y desaciertos de una política pública que ha tenido un alto costo para las familias y el Estado.

El rol del Estado en el financiamiento y desarrollo de la educación superior pública están profundamente ligados ¿quién podría estar en desacuerdo que es necesario un fortalecimiento de la educación pública, con un financiamiento robusto y que apoye las universidades regionales en su rol al servicio del estado y los territorios que la cobijan?, ¿Quién podría oponerse a la aplicación de un marco regulatorio que permita una mejor distribución de los aportes fiscales a las instituciones de educación superior?. El documento de trabajo no solo invita

a reflexionar en que es necesario una revisión del *Crédito con Aval del Estado* y el fortalecimiento de la educación pública, sino también, a dar una mirada amplia en los mecanismos de financiamiento a la educación superior y una mirada de largo plazo al tipo de educación superior que requiere el país para su desarrollo.

FINANCIAMIENTO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE

La complejidad actual del sistema de educación superior chileno puede explicarse causalmente por las medidas adoptadas en distintos períodos, siendo la reforma de la dictadura militar que tuvo lugar en la década de 1980 la que contribuyó en mayor medida a configurar el escenario de las décadas siguientes, hasta la actualidad. Los resultados más visibles fueron el aumento de la matrícula e incremento de cobertura, con un diseño intencionado que adoptó una serie de políticas y dispositivos legales y administrativos para dirigir el futuro de la educación superior del país. Este diseño fue conservado por los subsiguientes gobiernos democráticos, donde se produjo un aumento explosivo de la matrícula de educación superior a fines de la década de los noventa e inicios del nuevo milenio.

La dictadura modificó radicalmente el escenario sobre el que actuaban las instituciones. Hasta fines de la década de 1960, el sistema se caracterizaba por su tamaño reducido y escasa cobertura; y su labor era esencialmente de docencia de pregrado. Con la reforma iniciada hacia fines de los años 60 y principios de los 70 se generaron cambios que incluyeron una reorganización del gobierno universitario, adoptándose medidas de democratización y representación de estudiantes y funcionarios en los órganos colegiados institucionales. Tan pronto asumió, la dictadura militar tomó control de las universidades y puso a su cargo rectores militares con atribuciones para reorganizarlas, restringiendo la participación y el desarrollo de áreas de formación.

La reforma militar se centró en objetivos claros: a) abrir el acceso de la educación superior al mercado y la competencia de la iniciativa privada, b) diversificar el tipo de instituciones para otorgar credenciales de distinta jerarquía, c) reducir el poder institucional de las dos únicas universidades estatales, forzándoselas a desprenderse de sus sedes regionales, d) transferir el costo a los estudiantes introduciendo aranceles acordes a la oferta y demanda, e) incrementar la competencia entre instituciones mediante la creación de instrumentos de financiamiento concursables para ajustarlas a las dinámicas del mercado.

La reforma del 1981 dio origen al sistema actual, en donde el sector privado fue relevado y la educación superior fue transitando desde un concepto de bien público a bien de consumo, pasando las universidades estatales a sobrevivir en un

espacio privado, incluso compitiendo por financiamiento entre ellas, con un Estado prácticamente ausente. Esta reforma permitió la creación de instituciones privadas y separó las sedes de la Universidad de Chile y Universidad Técnica del Estado en nuevas instituciones de carácter regional, cuestión que explica en parte los menores recursos que históricamente han recibido las universidades estatales regionales en relación a las universidades privadas existentes. El financiamiento quedó compuesto por la creación de Aporte Fiscal Directo (AFD) asignado en un 95% por criterios históricos y el 5% restante por indicadores de desempeño que considera número de alumnos, número de carreras de pregrado, jornadas completas equivalentes de académicos y su postgraduación, número de proyectos y número de publicaciones; el Aporte Fiscal Indirecto (AFI) como una asignación a instituciones que admitieran a los mejores puntajes de las pruebas de admisión, cuestionado por ser un instrumento regresivo en base a una calidad asociada a puntajes que se concentran en establecimientos educacionales que agrupan a estudiantes de altos ingresos; ingresos por aranceles universitarios y fondos concursables para investigación.

A las distintas becas y otras ayudas estudiantiles existentes, en el 2006 se inició el *Crédito con Aval del Estado* regulado por la Ley 20.027 del 2005 que creó la Comisión Administradora del Sistema de Créditos para Estudios Superiores, un servicio público autónomo del Estado de carácter descentralizado, creado para administrar el Crédito con Garantía Estatal. Crédito que ha permitido el ingreso de miles de jóvenes a la educación superior endeudándose con los bancos y que mayoritariamente se destina a instituciones privadas sin control ni exigencias de parte del Estado, ingresos que les ha permitido crecer en matrícula, aumentando sedes y creándose nuevas instituciones.

A diez años de la creación del CAE comenzó otro gran hito que afecta los ingresos de los planteles educacionales, la política de gratuidad que comenzó a implementarse vía Ley de Presupuesto en el 2016, y que luego se consagra en la Ley de Educación Superior de 2018 que establece por ley la gratuidad universal con el piso del sexto decil, la acreditación obligatoria, la creación de una superintendencia de educación superior y una subsecretaría de educación superior. La gratuidad ha beneficiado a miles de familias de menores ingresos que cuentan con la tranquilidad que sus hijos no tendrán que endeudarse para lograr el anhelo de una carrera profesional.

El informe sobre Financiamiento Público a la Educación Superior del 2021 que elabora la Contraloría General de la República, establece que el Estado asigna recursos por MM\$2.255.785, equivalente a un 2,8% del presupuesto y al 1,1% del Producto

Interno Bruto (PIB), aportes realizados principalmente por el Ministerio de Educación. El total del financiamiento realizado por el Estado se distribuye en un 45,7 para la Gratuidad, un 27,7% para los estudiantes y un 26,6% para las instituciones.

Del total de los recursos entregados por el fisco a la educación superior considerando universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica, el 67% va a planteles privados y solo el 33% a instituciones estatales. De las universidades privadas denominadas G9 (privadas tradicionales CRUCH) todas reciben más recursos del Estado que 11 universidades estatales y de las universidades privadas 6 de ellas: U. Andrés Bello, U. Autónoma de Chile, U. San Sebastián, U. Santo Tomás, U. Diego Portales y U. Mayor.

El financiamiento a gratuidad representa el 40% del presupuesto, el financiamiento a estudiantes el 29% y el financiamiento a instituciones el 31%. En gratuidad son los planteles estatales quienes reciben más recursos, lo que implica que atienden a estudiantes más vulnerables, del financiamiento a estudiantes el 65% lo reciben los planteles privados donde se encuentran los recursos por el CAE, y en financiamiento a instituciones el 56% lo reciben las universidades estatales. Considerando solo universidades, del total de recursos fiscales el 60% está destinado a universidades privadas y 40% a universidades públicas, y del total de recursos que reciben las Ues. Públicas, cerca del 25% lo recibe la Universidad de Chile.

Tabla N° 1: Financiamiento Universidades Chilenas, por tipo de institución y tipo de financiamiento.

Clasificación	Gratuidad		Estudiantes		Instituciones		Total	
	MM\$	%	MM\$	%	MM\$	%	MM\$	%
Universidades estatales 18 Instituciones	355.839	43,75%	101.400	16,89%	372.643	56,54%	829.882	40,04%
Ues. privadas CRUCH 9 instituciones	270.779	33,29%	110.564	18,42%	245.690	37,28%	627.033	30,25%
Universidades privadas 34 instituciones	186.738	22,96%	388.232	64,68%	40.743	6,18%	615.713	29,71%
Total	813.356	100%	600.196	100%	659.076	100%	2.072.628	100%

Elaboración en base a informe sobre Financiamiento Público a la Educación Superior del 2021 que elabora la Contraloría General de la República.

El financiamiento público a la educación superior analizado desde los informes de los aportes del Estado realizado por la Contraloría General de la República comparando el 2015 y el 2021, el primero sin gratuidad, indica que si bien se han incrementado los aportes del Estado a la educación superior pasando de MM\$1.543.751 en 2015 a MM\$2.588.785 en 2021, no ha significado una redistribución de los fondos disponibles, los que se mantienen con diferencias menores. Solo considerando universidades (Tabla N°2) en 2015 se disponían de MM\$1.308.000, los que en 2021 se incrementan a MM\$2.072.628. El análisis también evidencia que nuevas políticas públicas no han significado un mayor aporte a instituciones estatales y el sistema de educación superior chileno sigue manteniendo una transferencia de fondos cercana al 60% del total del presupuesto público del Estado a instituciones privadas.

Tabla N° 2: Total financiamiento Universidades Chilenas

	2015 MM\$	%	2021 MM\$	%
Ues. Privadas	381.646	29,2%	615.713	29,7%
Ues. Priv. Cruch	409.903	31,3%	627.033	30,3%
Ues. Estatales	516.994	39,5%	829.882	40,0%
Total	1.308.543		2.072.628	

Elaboración en base a informe sobre Financiamiento Público a la Educación Superior del año 2021 que elabora la Contraloría General de la República.

En el mismo período de análisis el CAE en el 2015 representa MM\$330.700, el 25% del total de las transferencias del Estado a universidades, lo que en el 2021 aumenta a MM\$383.097, representando el 18% del total. El 2015 no estaba la gratuidad como política pública, las Universidades privadas no pertenecientes al CRUCH se llevaban el 82,6% de estos fondos (MM\$273.039), el 2021 representa el 73,8% (MM\$282.787). La gratuidad ha significado un importante ingreso para las universidades, siendo las Ues estatales las que se llevan el 43,7%, también ha significado para las universidades privadas (no CRUCH) en el 2021 un aporte de M\$186.738, un 23% del total asignado ese año.

Tabla N° 3: Financiamiento Universidades Chilenas CAE y gratuidad.

Clasificación Universidades	2015		2021					
	CAE		CAE		Gratuidad		Total	
	MM\$	%	MM\$	%	MM\$	%	MM\$	%
Ues. Privadas	273.039	82,6	282.787	73,8	186.738	23,0	469.525	39,2
Ues. Priv. Cruch	31.105	9,4	56.076	14,6	326.855	33,3	326.855	27,3
Ues. Estatales	26.555	8,0	44.234	11,5	355.839	43,7	400.073	33,4
Total	330.700		383.097		813.356		1.196.453	

Elaboración en base a informe sobre Financiamiento Público a la Educación Superior del 2021 que elabora la Contraloría General de la República.

LA IMPORTANCIA DEL FINANCIAMIENTO PARA UNIVERSIDADES PÚBLICAS REGIONALES
 La asignación de recursos fiscales a instituciones de educación superior en las diferentes instancias y criterios de asignación, las más afectadas son las universidades estatales, con ello se crea una asimetría que daña gravemente la oferta pública y el desarrollo de dichas instituciones, al tener que dar cumplimiento a regulaciones y controles a los que no están expuestas las universidades privadas. De ahí, la necesidad de generar un marco regulatorio para que toda institución privada que reciba recursos estatales se someta a rendiciones de cuentas públicas, mediante procedimientos que garanticen eficiencia, con la debida transparencia que exige el uso de recursos fiscales. Las universidades estatales tienen obligaciones de rendición de cuentas por medio de mecanismos de control y transparencia que se exige a la administración pública, lo que no está en cuestionamiento, pero ellos deben darse en conformidad con procedimientos públicos que no menoscaben la capacidad de respuesta o generen desventajas que hoy se les imponen en relación a instituciones privadas que reciben recursos públicos permanentes, vía gratuidad, créditos y concursos de proyectos.

Las universidades públicas tienen un compromiso por el desarrollo del país y sus regiones, por ello es desfavorable una estructura de financiamiento por aranceles, como también, la falta de compromiso del Estado con sus universidades. El rol de las Universidades en este contexto es una mayor contribución al bienestar social y económico de la sociedad, transformándose en un actor clave, tanto para la generación de conocimiento, como para la innovación y la formación de capital humano. Los problemas no están exentos: las universidades regionales presentan una dificultad mayor para consolidar grupos académicos de investigadores

en áreas específicas de interés; el financiamiento siempre es un escollo difícil de sortear; el marco legal que burocratiza e impide actuar con eficacia frente a la competencia de un sector privado desregulado; y las debilidades del propio Estado que no ha favorecido una coordinación fluida entre sus universidades y demás instituciones públicas. Una redefinición del rol de las universidades estatales, del rol del Estado respecto a sus universidades, y un mayor involucramiento de las universidades con las áreas de desarrollo regional, implica una nueva mirada para generar la sinergia entre los distintos actores hacia un mismo fin.

En educación superior el financiamiento de las universidades públicas es un tema relevante, ya que permite que una institución se desarrolle y al no existir un financiamiento basal permanente, muchas veces resulta ser en el debate público el único tema en cuestión, pero hay temas relevantes que van más allá del financiamiento, como el fortalecimiento de la educación pública, la calidad de las instituciones, el desarrollo científico y tecnológico, y cómo poder lograr un desarrollo armónico e integral del país frente a la responsabilidad del Estado de garantizar condiciones de desarrollo equitativo para sus universidades.

La centralización de los recursos financieros, de infraestructura y capital humano, produce desigualdades difíciles de contrapesar con la capital del país que concentra el 40% de la población según el Censo de 2017. Las asimetrías territoriales ponen tensiones en el rol universitario, ya que pese a que las universidades regionales nacieron con una misión ligada al desarrollo territorial, lo cierto es que estos fines se ven frustrados por el financiamiento que limita su accionar. Un desarrollo armónico y equitativo entre regiones requiere de un marco legal que favorezca políticas territoriales descentralizadas y decisiones con foco territorial. Se reconoce en particular en la educación superior pública, ha permitido la formación de profesionales y desarrollo de territorios alejados de grandes urbes, es por ello que, debe garantizarse su desarrollo y modernización, y que no se vea afectado su progreso por el financiamiento de la ley de presupuesto, sin una mirada de largo plazo que pueda proyectar el desarrollo armónico del país.

En materia de financiamiento se hace fundamental modificar el actual paradigma centrado en el mercado, donde vía *voucher* se somete a las universidades a una lógica de mercado y de corto plazo. Esta orientación de la política renuncia a políticas de Estado para impulsar objetivos de largo plazo a nivel nacional y regional, que compense la superación de brechas académicas, costo de vida regional o compensación de carreras vitales para el desarrollo regional con menor matrícula o mayores costos. También, es importante resaltar que las universidades estatales tienen que cumplir con un número más exigente de leyes, que afec-

tan su desarrollo, pero que las hacen más transparentes frente a la ciudadanía, respecto de las universidades privadas. Una nueva política pública para las universidades estatales debe necesariamente fortalecerlas como el pilar público en educación superior y así cumplir su rol y misiones específicas para el desarrollo de las regiones y el país.

Las universidades estatales han velado por generar modificaciones al sistema previo a las leyes de educación superior y de universidades estatales del 2018, en temas relevantes: 1.- La configuración de un verdadero sistema universitario, donde efectivamente se reconozca el rol público de las universidades estatales, no pueden las universidades estatales tener solo un 16% de la matrícula de la educación superior. 2.- Un marco regulatorio que ordene el sistema con acreditación obligatoria y medidas que eviten el lucro. 3.- Avanzar de manera creciente y sostenida en la gratuidad de la educación superior. 4.- Establecer un sistema de financiamiento con aportes basales a las estatales y con definiciones específicas para la articulación de una red de universidades al servicio del país y de las regiones. 5.- Eliminar el CAE por ser un instrumento regresivo para el financiamiento universitario y de acceso a la educación superior. 6.- Mayor financiamiento a las universidades estatales y regionales que tienen un escaso aporte fiscal directo que les permita contribuir en desarrollo de capital humano e investigación.

Estas modificaciones al sistema son parte de una constante en la discusión pública que han establecido las universidades estatales para generar condiciones objetivas de simetría, en un país donde se habla de sistema mixto en educación, pero las políticas públicas solo han contribuido en cercenar la educación pública.

Las universidades estatales desde la convicción que el modelo de desarrollo ha tenido en la educación superior en Chile han trabajado en romper con la lógica de competencia y rivalidad que el modelo de mercado impone, consientes del rol al servicio de la nación, del desarrollo regional y de la profundización de la democracia, donde la colaboración y las sinergias son básicas para apoyar los objetivos del país. Es por ello, que la colaboración permanente que mantiene desde distintas redes de trabajo, por medio de aportes estatales producto de la Ley de universidades estatales de 2018 se desarrolla un convenio marco que permitirá profundizar la colaboración en red y articular un sistema estatal que tenga su columna vertebral en las universidades del Estado desde Arica hasta Punta Arenas.

No es menor que las asimetrías territoriales necesariamente colocan tensiones en el rol universitario. Pese a que las universidades regionales en Chile nacieron con una misión ligada al desarrollo territorial, focalizando sus esfuerzos en la gene-

ración y transmisión de conocimiento en estricta vinculación con los territorios que las albergan, lo cierto es que estos fines se han visto frustrados por el financiamiento que limita su accionar. Para favorecer un desarrollo más armónico y equitativo entre regiones es necesario hacer transformaciones al financiamiento de la educación superior y apoyar las universidades estatales regionales para cumplir el mandato para el que fueron creados.

EL CRÉDITO CON AVAL DEL ESTADO

Los últimos años de la dictadura marcaron agudamente la evolución de la educación superior en el país. Como resultado, Chile se constituyó en el caso extremo en el mundo basado en la competencia del mercado, el crecimiento desregulado de las instituciones privadas y la jibarización de la educación estatal. La carga financiera fue traspasada del Estado a las familias de los estudiantes, repercutiendo en un incremento de las brechas sociales, el deterioro de la calidad y en la determinación de una oferta educativa que no necesariamente está en sintonía con los requerimientos del país. La educación pública quedó postergada a partir de las reformas de la dictadura, que impuso un modelo de mercado, que si bien permitió avanzar en la cobertura, limitó el rol del Estado. Las universidades estatales fueron puestas en competencia por los exiguos recursos fiscales y el autofinanciamiento se instaló como una política permanente en perjuicio de traspasar el costo al estudiante.

Si bien el modelo puede calificarse como exitoso en el incremento de la cobertura y el acceso a estudiantes que ha permitido aumentar el nivel educacional de la población, la revisión de antecedentes históricos revela que la reinstauración democrática en el país, no implicó cambios al modelo educativo chileno. En términos generales, se mantuvo el diseño institucional de apertura al mercado y escasas regulaciones.

La evolución de la educación superior los últimos 30 años evidencia cifras sorprendentes: a principios de los noventa la matrícula de educación superior bordeaba los 250.000 estudiantes, hoy esa cifra se ha quintuplicado, llegando a cerca de 1.300.000 estudiantes. La matrícula de universidades pertenecientes al CRUCH representaba el 66% de la matrícula, hoy es menos del 30%; el financiamiento a la educación superior por parte del Estado no superaba los MM\$200.000 y hoy es cercano a los MM\$2.600.000. Del total de recursos que el Estado invierte, la cuarta parte es aporte a las instituciones y lo demás corresponde a gratuidad, becas y créditos, recursos que mayoritariamente reciben instituciones de carácter privado.

Evidentemente, los datos reflejan la gran expansión de la educación superior, situación que no es desconocida, pero también reflejan la descomposición del sistema de educación superior donde se ha privilegiado una educación privada vía transferencia de miles de millones de pesos vía aranceles por parte del Estado. Aranceles que son pagados con la implementación de la gratuidad, becas y con créditos como el Fondo Solidario y el Crédito con Aval del Estado.

Este último crédito ha sido utilizado por 1 millón 110 mil estudiantes, otorgando créditos por M\$1.618.899 a nuevos beneficiarios y por M\$4.496.646 a renovantes desde el 2006 generando endeudamiento en miles de familias. El 2021 según estadísticas de la Comisión Ingresos, los nuevos beneficiarios fueron 46 mil estudiantes, cifra que ha ido disminuyendo desde el inicio de la gratuidad, pero que entre el 2010 y 2015 era otorgado a cerca de 100 mil estudiantes por año.

Las cuentas públicas del crédito con garantía Estatal para estudios superiores proporciona relevante información acerca del comportamiento de los estudiantes que han suscrito el CAE, el 2021:

- El 32% de los beneficiarios está en etapa de estudio o de gracia (sin requerimiento de pago por ahora).
- El cobro del CAE se ha iniciado para 752 mil deudores (68% del total de beneficiarios). De ese grupo, el 77% egresó de una carrera, mientras que el 23% restante dejó los estudios sin terminar.
- El número de nuevos beneficiarios cayó un 25%, en 2021, lo que se explica por la expansión de la gratuidad en la educación superior.
- El Crédito CAE se ha focalizado en estudiantes de los quintiles de mayores ingresos, principalmente, a estudiantes que por su nivel socioeconómico no acceden a la gratuidad ni a otras ayudas estudiantiles del Estado. A pesar de ello, entre 2018 y 2021 en promedio un 31% es de quintiles 1 y 2, un 15% del quintil 2 y 18 del quintil 3 de menores ingresos.
- Desde el 2013 se comenzó a aplicar la rebaja en la tasa del CAE otorgando UF 6 millones en subsidio por este beneficio, una cifra cercana al 31 de diciembre de 2021 de M\$185.950.000.
- La situación global de la cartera CAE al 31 de diciembre de 2021, en términos de los saldos, el fisco financia el 57 % y los bancos el 43% de un total de la cartera de UF 262 millones (M\$8.118.579.846). El financiamiento con recursos públicos y privados, ha costado de manera total o parcial, las carreras de 1 millón 110 mil estudiantes, de ellos, el Fisco ha financiado los aranceles de 545 mil de ellos, es decir, al 49% de los beneficiarios totales del CAE.

El CAE ha sido cuestionado por años por el traspaso de recursos a instituciones privadas y la deuda que ha generado a las familias. Más allá de las controversias, si el CAE es un crédito que beneficia a la banca o a los alumnos, o si la gratuidad debe beneficiar a unas instituciones o a otras, existen diferencias que los alumnos y sus familias pueden advertir al recibir un beneficio y no un crédito. Claro está, que los recursos son limitados y debe existir una gradualidad en la implementación de las políticas públicas, y la implementación del CAE, si bien permitió el acceso a muchos jóvenes a la educación superior, se realizó a costa del bolsillo de los estudiantes más pobres a los que no necesariamente favoreció.

Fue en el 2011 que el movimiento estudiantil denunció el esquema de financiamiento del CAE, exigiendo fin al lucro en la educación superior y concitaron el protagonismo por la paralización de instituciones de educación superior privadas como la Universidad Andrés Bello, la Universidad Santo Tomás y el Instituto Profesional AIEP, estudiantes que indicaban que ellos eran los que más sufren por el lucro y las deudas con la banca privada, vía créditos con aval del Estado (CAE), a lo que también se sumaban los créditos CORFO. Lo anterior llevó al gobierno a igualar las condiciones financieras y de pago (la tasa de interés y el pago contingente al ingreso) con el Fondo Solidario de Crédito Universitario (FSCU) que existe para las universidades del estatales y privadas del CRUCH, lo que se tradujo en la disminución de la tasa de interés anual a un 2% para los nuevos y antiguos deudores, otorgando un alivio financiero para los estudiantes endeudados. Esta rebaja de la tasa de interés del CAE no significó una pérdida de ganancias para los bancos que operan los préstamos, por el contrario, el Estado sigue financiando estos créditos pagando el diferencial producto de la rebaja, lo que ha implicado grandes desembolsos de recursos fiscales.

El estudio *Endeudar para Gobernar y Mercantilizar: El caso del CAE*, realizado por la *Fundación Sol*, ya en 2017 da indicios de los costos del CAE para el Estado, indicando que desde su implementación, el Fisco había traspasado a la banca 2,1 billones de dólares por este concepto, y existían, en un país donde por ley no se puede lucrar 11 instituciones investigadas por lucro, las que recibieron casi el 40% de los recursos históricos asignados al CAE (\$1,35 billones). En la lista de instituciones investigadas aparecen las universidades SEK, San Sebastián, Central y del Desarrollo, entre otras. Señalando que uno de los casos más impresionantes era el caso de la Universidad Andrés Bello, propiedad del Consorcio Internacional de Educación *Laureate International Universities*, que ha recibido el 9,1% de los montos totales entregados vía CAE, es decir, más de 312 mil millones de pesos; y que los últimos años había incrementado su matrícula en un 127% producto de estos aportes. El *Consorcio Laureate*, había recibido \$590 mil millones por CAE, lo que equivale a un 17% de los

recursos y había aumentado su matrícula sobre un 200% en los últimos 10 años en sus instituciones: Universidad Andrés Bello, Universidad de Las Américas, Universidad de Viña del Mar y el Instituto Profesional AIEP.

Los medios de comunicación hicieron eco de muchos llamados de rectores de Universidades Estatales que emplazaban a las autoridades por lo escandaloso de la transferencias de recursos del Estado a universidades privadas por el CAE. El Rector Aldo Valle en 2014 Rector de la Universidad de Valparaíso en el diario La Tercera, indicaba el aumento del presupuesto de educación para el año 2015 que contemplan 432 mil millones de pesos para el Crédito con Aval del Estado (CAE), incluyendo la rebaja de la tasa de interés a un 2%, monto que representa el 42% del financiamiento estudiantil y un 31% del presupuesto total en educación superior. En 2017 el Rector Juan Manuel Zolezzi, Rector de la Universidad de Santiago en una carta al diario *El Mercurio*, titulaba “El crédito que avergüenza a Chile”, calificando al CAE como un gran error histórico, por la compleja carga económica para miles de familias socioeconómicas vulnerables y porque ha permitido a la banca hacerse de un crédito que resulta vergonzosamente lucrativo. Estos llamados se replicaron en todos los Rectores de universidades estatales, y en el movimiento estudiantil para ir generando cambios al sistema de financiamiento educacional chileno.

CONCLUSIÓN

¿Por qué en nuestro país no llama la atención que la educación superior pública no sea mayoritaria y que cueste tanto regular una actividad tan importante para el desarrollo del país? La respuesta no es fácil, evidentemente el modelo de desarrollo ha favorecido el crecimiento del sector privado sin mayor regulación, pero al mismo tiempo, la estructura del Estado limita una sana competencia generando instancias administrativas y de control que instituciones privadas no deben cumplir.

El Informe de la Contraloría sobre Financiamiento de la Educación Superior es elocuente al evidenciar, con cifras concretas, que el actual sistema de financiamiento se concentra fuertemente en instituciones privadas, superando con creces a las universidades del Estado y a pesar de la política de gratuidad, no se han producidos cambios significativos en la distribución de recursos desde el Estado a instituciones de educación superior.

Es el Estado con las políticas implementadas que ha permitido el crecimiento del sector privado en desmedro de la educación pública, que representa menos del 20 % del total de matrícula y para ello ha contribuido inequívocamente la disposición de financiamiento fiscal para el crecimiento de universidades privadas y con

ello la oferta de carreras a lo largo del país, más el endeudamiento en el que han incurrido las familias y los estudiantes para cursar estudios superiores.

El crédito con aval del Estado ha implicado el endeudamiento de miles de familias que tuvieron que asumir un alto costo para los estudios de sus hijos, lo que solo ha significado un gran negocio para la banca y ha permitido el crecimiento de instituciones privadas sin mayor regulación ni control. Hoy existe el compromiso de las autoridades por terminar con el CAE, para ello se debe discutir y disponer de una política pública transversal que no cuenta con los consensos y apoyos que se requieren. Lo que está claro, que los costos de una mala política pública no pueden asumirla las familias, como tampoco el Estado debe seguir transfiriendo recursos a la banca privada.

La concepción de la educación como derecho social, ha estado en la palestra por muchos años, y los cambios originados en el 2018 con nuevas leyes que regulan el sector superior en el país, ha permitido cambios importantes en cuanto nuevas regulaciones y la consagración de la gratuidad como política pública, pero que no resultan suficientes.

SEGUNDA SECCIÓN

**Resiliencia e identidad en proyectos
de desarrollo de universidades públicas**

Formación de profesores y profesoras en la UMCE, la Universidad Pedagógica de Chile: dos momentos y la continuidad de una tradición

Elisa Araya Cortez¹

Rectora de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE)

Miguel Caro Ramos²

Director Centro de Experimentación Pedagógica (CENEPU)

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

INTRODUCCIÓN

En mayo de 1888 el Ministro de Instrucción Pública, Federico Puga Borne³, decidió impulsar la creación del Instituto Pedagógico en la ciudad de Santiago. En abril del año siguiente (1889) nació por decreto el Instituto. Cinco años antes de su fundación (1883), el estado de Chile ingresaba con fuerza en la lógica económica del ciclo salitrero, post Guerra del Pacífico (1879-1883).

La riqueza del nitrato dio un nuevo impulso al desarrollo de la sociedad chilena finisecular. El estado contó con una gran cantidad de recursos derivados de la exportación del salitre, lo que se tradujo en inversiones en puentes, caminos, ferrocarriles, edificios públicos y especialmente escuelas públicas, que de norte a sur y de mar a cordillera, constituyeron un impulso estatal para la educación de la población y un reto de desarrollo para el país.

De esta manera la educación, en el llamado ciclo salitrero y el desarrollo de Chile, comenzó a ser centro de la discusión y decisiones del más alto nivel. A partir del modelo Prusiano asumido en 1885 el currículum escolar se proyectó a partir de códigos que aspiraban a construir una sociedad que fuera dejando la pobreza y las carencias materiales en el pasado.

Está no será ni la primera, ni la última vez que Chile enfrente un escenario similar, el ciclo del cobre en las décadas pasadas y, en el presente el ciclo del Litio pone

¹ Profesora de Educación Física, Psicomotricista, Doctora en Ciencia de la Educación. Actual Rectora de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

² Profesor de Ciencias sociales, Doctor © En Educación. Actual director del Centro de Experimentación Pedagógica (CENEPU) de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

³ Médico, profesor y político chileno (1855 -1835).

a la sociedad chilena en la reflexión en torno a la necesidad de una educación ligada al desarrollo y la industrialización del país, así como a la mejor manera de aprovechar sus riquezas naturales, pasando del extractivismo a la agregación de valor vía la manufactura de productos tecnológicos. En este sentido la educación y las capacidades técnicas, investigativas, de innovación de su población son muy importantes para dar ese paso.

Otros desafíos sociales presentes y futuros tensionan la educación y, por ello, la formación inicial docente (FID). Las grandes y nuevas corrientes migratorias sur-sur, el cambio climático, la automatización del trabajo, la convivencia social dañada, la irrupción de la inteligencia artificial, entre otros cambios vertiginosos ponen una interrogante sobre pertinencia de la educación y por extensión de la escuela y sus profesores y profesoras.

¿Qué educación? ¿Qué escuela, qué profesores y profesoras necesitamos para la sociedad de hoy y del futuro? está directamente relacionados con la pregunta sobre ¿Qué país queremos ser y qué tipo de modelo de desarrollo económico y social nos conduce a ese lugar? Sin duda cuestiones que deben ser abordadas de manera colectiva y profunda de modo de iniciar desde ya la preparación de ese camino que no se improvisa.

En este capítulo nos interesa bosquejar, a modo de contrapunto, dos momentos de la formación de profesores y profesoras en Chile. El primero está ligado a los inicios del Instituto Pedagógico de modo de ilustrar, someramente, la relación entre contexto histórico-social y el nacimiento de la educación sistemática ligada al fortalecimiento de la República. El segundo momento presenta el actual desarrollo que, desde la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación heredera del Instituto pedagógico, está adquiriendo el nuevo movimiento de experimentación pedagógica.

La experimentación pedagógica vista aquí, en tanto estrategia y espacio de formación inicial docente que, relaciona: a las escuelas, sus estudiantes y profesores, los contextos y territorios con profesores y profesoras en formación. Renovando, precisamente, el propósito social institucional inicial de la formación de ciudadanos y ciudadanas, en la perspectiva de la justicia educativa, el buen vivir y la dignidad de los seres humanos.

LOS INICIOS: BREVE RESEÑA INSTITUTO PEDAGÓGICO⁴

En Chile la formación profesional docente comienza con el desarrollo las escuelas normales en 1842, las que se encargaban de preparar a docentes de instrucción primaria, pero la preparación de profesoras y profesores secundarios no estaba sistematizada y quienes desempeñaban estas funciones lo hacían desde la experiencia y los conocimientos adquiridos en sus profesiones u actividades específicas, sin contar con una preparación pedagógica adecuada.

Hacia la década de 1880, las enormes posibilidades que brindaba la exportación del salitre influyeron para que los gobiernos de Domingo Santa María y de José Manuel Balmaceda se preocupasen de incentivar mejoras en la educación nacional, llevando al gobierno del presidente Santa María a enviar una misión pedagógica a Berlín en 1881, integrada por Valentín Letelier, Claudio Matte y José Abelardo Núñez, con el objeto de recabar información respecto de los adelantos pedagógicos que se suscitaban en dicho país.

Sumado a esta medida, otras destacadas figuras intelectuales y políticas como Ignacio Domeyko, Diego Barros Arana y Pedro Montt, entre otros, advirtieron acerca de la necesidad de profesionalizar la formación docente, de hecho, este último en su rol de Ministro de Instrucción Pública elaboró un proyecto para crear una Escuela Normal de Profesores Secundarios.

Valentín Letelier insistía en la necesidad de crear una institución superior de formación docente, saliendo de la exclusividad del cuerpo eclesiástico para adentrarse en los métodos modernos de la pedagogía, didáctica y nuevas disciplinas científicas donde la especialidad no podía ser entregada simplemente a un profesional como un médico, ingeniero o abogado que careciera de herramientas como la didáctica y técnicas adecuadas para transmitir los conocimientos, de manera eficiente o desarrollar las competencias propias de los educandos. Así, el arte de enseñar debía quedar radicado en profesionales que surgieran de entre los mejores estudiantes de humanidades y a quienes el Estado, debía retribuirle mediante una beca y un sueldo mientras estudiaban pedagogía. Nacía entonces una nueva profesión, cuya especificidad y formación no dejarán de debatirse hasta el día de hoy.

⁴ Este apartado está ampliamente basado en una entrevista en profundidad realizada por uno de los autores del capítulo a la Sra. Lucía Godoy, Coordinadora de patrimonio y encargada del museo pedagógico Valentín Letelier de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, y la Reseña histórica del instituto pedagógico de Rolando Mellafe, texto editado por la UMCE a la ocasión de los 100 años del Instituto.

Finalmente, y tras una serie de incertidumbres ante la inminencia de una guerra civil, los esfuerzos realizados por los promotores del cambio educativo en Chile permitieron que se decretara la fundación del Instituto Pedagógico el 29 de abril de 1889. Sus actividades se iniciaron en agosto de ese año, bajo la dirección de Federico Johow, en una casa ubicada en la Alameda de las Delicias.

El Instituto quedó vinculado a la Universidad de Chile y se dividió en dos secciones, una de humanidades superiores y otra de ciencias. Para ingresar, los postulantes debieron cumplir una serie de requisitos, entre los que se encontraba poseer el grado de bachiller en humanidades. Sin embargo, la necesidad de contar más personas dedicadas a la enseñanza, hizo que esta condición se flexibilizara en sus primeros años, para así poder admitir a profesores normalistas en sus salas, quienes no cumplían con ese requisito (Pérez Navarro, 2017). Hoy por hoy la falta de profesores y profesoras ha reimpulsado los programas de prosecución de estudios de modo de atraer a distintos profesionales al área de la educación luego de realizar una preparación pedagógica básica de dos años.

La implantación de este nuevo modelo suponía que los profesores debían tener un perfil especializado, particularmente en los ramos científicos, personal que el país por entonces no poseía. La fundación del Instituto Pedagógico, como la llegada de profesores alemanes, fue vista como la posibilidad de solucionar de forma rápida tales falencias. En este sentido, tal institución educativa llegó a ser un hito y punto de referencia en la influencia intelectual alemana en Chile. Entre los primeros profesores contratados para esta misión, se encontraba Rodolfo Lenz, Federico Hanssen y Federico Johow, quienes junto a las instrucciones de los informes prusianos de Matte y Letelier, introdujeron en Chile el método concéntrico de enseñanza que consistía en un cambio de una educación basada en la enseñanza memorística, o enciclopédica, a una más bien centrada en el razonamiento inductivo.

Al proyecto se sumaron los profesores chilenos Enrique Nercasseau y Morán encargado de la cátedra de castellano, Domingo Amunátegui Solar como encargado de la cátedra de Derecho Constitucional y Francisco Jenschke, como profesor de gimnasia.

Desde un primer momento el Instituto Pedagógico reflejó las recomendaciones de quienes estudiaron el modelo alemán revolucionando los sistemas pedagógicos y el desarrollo de la ciencia en el país. En particular, la corriente doctrinaria de Friedrich Herbart y el modelo universitario de Guillermo de Humboldt fueron trascendentes. Herbart abogaba por un cambio epistemológico, centrado en una

enseñanza científica basada en la psicología. Este sistema ponía al alumno en el centro del proceso de aprendizaje. El modelo enfatizaba el conocimiento que los propios alumnos lograban por sí mismos por medio de sus experiencias en laboratorios, la enseñanza intuitiva y la observación de la naturaleza.

Respecto del modelo humboldtiano de universidad se privilegiaba que los docentes universitarios no solo fueran meros transmisores de los saberes, sino sobre todo generadores del mismo. Lo anterior hacía hincapié, por un lado, en la especialización cada vez más institucionalizada del conocimiento, al separarse las disciplinas en diferentes departamentos, como, en otro aspecto, en el privilegio de docentes que se destacaran en sus respectivas áreas. Esta vocación por la investigación, presente en la mayoría de los profesores recién arribados, tuvo una influencia respecto del desarrollo posterior de la ciencia en Chile, y podríamos entender que, está aún vigente en el actual discurso sobre la calidad de la docencia universitaria según el que, los docentes universitarios deben enseñar a partir de su propia investigación y producción académica.

A fines de 1892 egresó la primera generación de profesores secundarios formados en el Instituto Pedagógico. Estos fueron alrededor de 30 maestros que luego se distribuyeron a lo largo del país para enseñar en los liceos públicos. Todos ellos eran hombres. Sin embargo, en 1893, Domingo Amunátegui Solar asumió como director del Instituto y, bajo su dirección, admitió el ingreso de mujeres a la institución, quienes desde un inicio ocuparon un lugar fundamental en la institución ya que en 1911 la matrícula constaba de 83 mujeres y 52 hombres, situación que pone de manifiesto la importancia del rol de la mujer en la educación.

En 1893 se abrió el Liceo de Aplicación anexo al Instituto Pedagógico, a cargo del alemán Jorge Schneider, para que los profesores en formación pudieran realizar allí sus ejercicios pedagógicos, dando así, desde un inicio, a la práctica de desempeños profesionales un lugar muy preponderante en la formación de profesores y profesora. Asimismo, en 1908 se creó el Gabinete de Psicología Experimental, dirigido por el profesor Guillermo Mann dando lugar a la pedagogía científica en Chile.

Con la creación y vigencia del Instituto Pedagógico se modernizó la profesión docente; “Profesor de Estado”, nombre con el que se identificó por tantas décadas, por medio de la incorporación de las disciplinas científicas y de las técnicas pedagógicas; se insertó la formación universitaria del profesorado chileno en el proceso de consolidación del Estado-nación y no se discriminó el acceso de la mujer al preceptorado, como sí se hizo en otras áreas del conocimiento universitario.

La importancia del Instituto queda patente en 1936, cuando el gobierno de Venezuela contrata una misión chilena, integrada entre otros por personalidades provenientes del “Pedagógico” como Juan Gómez Millas, Eugenio González Rojas y Horacio Aravena Andaur, para la fundación del Instituto Pedagógico de Caracas. El primero había sido alumno y profesor del instituto, y luego sería Rector de la Universidad de Chile y ministro de Educación bajo Eduardo Frei Montalva; el segundo también fue Rector de la misma casa de estudios y senador, mientras el tercero sería luego Rector de la UTE (actual Universidad de Santiago de Chile).

En 1948 se funda la sede del Instituto en Valparaíso, en el sector de Playa Ancha, mientras la sede central se mudaba al actual campus de Macul, donde además surgirían varios centros de investigación. Numerosas personalidades se formarían y ejercerían la docencia en sus aulas, como los Premios Nacionales de Historia Eugenio Pereira Salas, Guillermo Feliú Cruz, Néstor Meza, Ricardo Krebs, Mario Góngora, Rolando Mellafe y Sergio Villalobos, de Literatura Mariano Latorre, Nicanor Parra, Rodolfo Oroz y Roque Esteban Scarpa, y de Educación Roberto Munizaga, Luis Gómez Catalán, José Herrera y Marino Pizarro y de Humanidades Humberto Giannini, mientras hicieron clases los de Ciencias Héctor Croxatto y Danko Brncic. Otras figuras destacadas incluyen al historiador Hernán Ramírez Necochea y el sicólogo alemán Guillermo Mann, los escritores Poli Délano, Ariel Dorfman y Antonio Skármeta, así como los integrantes del Quilapayún, entre otros y el poeta Pablo Neruda.

En 1969, el Instituto se transformó en Departamento y tres años después, en Facultad de Educación.

Con la dictadura cívico militar (1973-1990) en Chile se da inicio a un proceso de fragmentación de la educación en general y la de la educación pública en particular, así como el debilitamiento de la formación docente, lo que se evidencia con la entrada en vigencia en 1981 del decreto con fuerza de ley (DFL) número 1 de la dictadura, que reestructuró la educación chilena. Entre otros tópicos esta ley eliminó la gratuidad hasta entonces vigente en el nivel superior, con lo que se daba paso a la privatización. El DFL número 7 del 17 de febrero de 1981 transformó la Facultad de Educación de la Universidad de Chile en el Instituto Profesional “Academia Superior de Ciencias Pedagógicas”. Lo mismo sucedió con su sede de Valparaíso, que en 1985 fue transformada en la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. Un año después, en 1986, la sede santiaguina tomaría su figura actual como Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE).

La escisión de la facultad de educación de la Universidad de Chile durante la dictadura cívico militar y, el nacimiento de la Universidad Metropolitana de Ciencia de la Educación, simbólicamente representan uno de los capítulos más negros de esa época con sus consecuencias más nefastas: la destrucción de la educación pública, del tejido social y de la idea de colectividad donde todos nos preocupamos por todos.

Lo que ha venido después es una historia que aún debe escribirse, pero que resumiremos como la lucha de una comunidad académica que se afirma en su historia y tradición con una voz nueva mirando el futuro.

FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y LA RECUPERACIÓN DE LA EXPERIMENTACIÓN PEDAGÓGICA PARA EL CAMBIO DE PARADIGMA EDUCATIVO

Sabemos que el actual modelo educativo, en su conjunto, sigue estando basado mayoritariamente en reglas de mercado, en la que el derecho a la educación aún está condicionado por requisitos excluyentes o bien se encuentra segregado social y territorialmente, donde la competencia entre instituciones, así como su subsistencia está cruzada fuertemente por variables económicas, antes que por la relevancia de proyectos orientados al bien común. Es también un sistema anclado preferentemente en lógicas de estandarización, por sobre la formación integral, la inclusión y las necesidades de cada contexto; exigido desde el rendimiento comparativo más que por la colaboración; regulado desde la rendición de cuentas de altas consecuencias, antes que por el apoyo y el acompañamiento. Se trata de un esquema que ha marcado a fuego el devenir del sistema educativo desde el nivel escolar hasta la educación superior (cfr. Falabella & De la Vega, 2016; Asael et al, 2018; Parcerisa y Falabella, 2017).

Efectivamente, estas condicionantes no son ajenas a la formación inicial docente (FID) en Chile y que también se ha reportado a nivel internacional (Ingvarson, 2013; Call, 2018; Greenblatt, 2018; Santos et al., 2016; George & Maguire, 2019). En nuestro país han sido parte constitutiva de su desarrollo, y la crisis que está atravesando el ejercicio de la pedagogía se inscriben en ese marco. Esto es especialmente relevante respecto de la relación entre la FID y el abordaje de los desafíos educativos de los contextos escolares, donde se produce una triple tensión que reclama nuevas formas de articulación: a) La experiencia formativa académico-disciplinar del futuro profesorado en las casas de estudio, b) Lo que exigen los marcos de actuación estandarizada del sistema escolar para el desempeño docente y las escuelas en sus distintas dimensiones, y c) Las amplias demandas formativas contextuales que emergen cotidianamente en el espacio escolar y, al mismo tiempo, de los desarrollos tecnológicos, culturales y económicos que viajan a una velo-

cidad distinta a la escuela y que, por cierto, desbordan por completo los diversos estándares, así como el dominio de las disciplinas y sus métodos de enseñanza.

La pregunta que cabe hacerse aquí es ¿cuál es el rol que le corresponde a las universidades formadoras de profesoras/es en esa complejidad de requerimientos? Una primera aproximación conservadora indicaría que debieran limitarse a proveer la formación en las áreas de conocimiento respectivas, aplicarlas en los procesos de práctica y luego desplegar los mecanismos relacionados con la titulación para certificar la formación. Pero la evidencia reporta que existe un importante nivel de disociación entre lo que ocurre con la formación inicial y lo que se exige en el sistema escolar y la sociedad en su conjunto (Gaete, Gómez y Bascopé, 2016; Perines, 2018, Unesco, 2021), esto a pesar de las prácticas o de la extensión con que estas se realizan, problema que se ha agudizado tras la pandemia.

Efectivamente, hace años se viene insistiendo en la desconexión entre una formación universitaria academicista y un amplio abanico de fenómenos sociales y culturales que podrían llamarse emergentes y que forman parte de la realidad escolar (Perines, 2018). Fenómenos que hoy están enraizados en las comunidades escolares, asociados a las necesidades de abordaje de la multiculturalidad, la ciudadanía activa, la perspectiva de género y las diversidades, la convivencia, el desarrollo social y emocional, los derechos humanos, las problemáticas medioambientales, el autocuidado y otros. (Unesco, 2022). Y no hemos mencionado aún la velocidad con que la inteligencia artificial está invadiendo hasta los últimos rincones de nuestra vida. ¿Cuántas de estas temáticas son abordadas en la FID como elementos centrales del saber pedagógico y no meros contenidos complementarios?

Si bien es cierto que, es posible constatar que algunas de estas temáticas y fenómenos vienen siendo paulatinamente acogidos por las políticas educativas, aún no tienen, necesariamente, mayor presencia en la actividad formativa sistemática de las escuelas, y que decir en la FID. Aparecen en los documentos oficiales orientadores y también en los apartados introductorios de los textos curriculares, pero no cruzan la estructura de logros relacionados con los contenidos disciplinares, como son los Objetivos de Aprendizaje de Contenido (Caro et al., 2023). Dichas elaboraciones terminan siendo una suerte de componente declarativo al que se intenta responder con actividades en el ámbito de la gestión escolar o en torno a iniciativas pedagógicas puntuales, pero que no forman parte de la experiencia educativa cotidiana.

Del mismo modo, los marcos de actuación docente y del rol de las escuelas en el plano curricular tienden a reforzar la lógica de cobertura de objetivos y conteni-

dos académicos presentes en las prescripciones dadas, pero no promueven una reflexión de su sentido. Se entregan recomendaciones procedimentales, del tipo: estructura de clases, uso de recursos, trabajo en grupo, gestión del clima, etc. Pero no buscan orientar las reflexiones propiamente educativas, relacionados con el desarrollo integral y la vida en sociedad en cuanto a sus dilemas, complejidades, contextos y desafíos. Se pone el foco en la implementación y el logro de metas de rendimiento en torno al estándar de aprendizajes preestablecidos, cuyos rasgos están marcados por su naturaleza académica descontextualizada y por su alta saturación y fragmentación (Caro y Aguilar, 2018).

Dicho enfoque es parte del régimen de rendición de cuentas de altas consecuencias del sistema de aseguramiento de la calidad (Parcerisa, L. y Falabella, A., 2017), que privilegia la evaluación estandarizada, la categorización de escuelas y su cierre en caso de mantener bajos resultados (Gobierno de Chile, Ley SAC, 2011). Todo aquello presiona hacia un tipo de desempeño profesional que dificulta la posibilidad de generar aprendizajes con sentido y culturalmente pertinentes y que pueda acoger las múltiples necesidades de desarrollo de las/os estudiantes. Esto constituye un desafío reflexivo del cual la FID debe hacerse cargo, pero que en general está distante de los enfoques que ponen el acento principalmente en la formación desde la disciplina y la didáctica, independiente de que hayan avanzado en el fortalecimiento de la formación práctica. Hasta ahora este ha sido el enfoque dominante.

No obstante, la pandemia del Covid-19 se encargó de remover varios de los supuestos en los que ha descansado el paradigma dominante y abre el debate también acerca de las políticas de formación inicial docente. El nuevo escenario nos mostró a la cara que el modelo vigente ha desatendido aspectos relevantes de la formación y desarrollo de las/os estudiantes y que la lejanía con el mundo de la vida de quienes se educan ha generado una crisis de sentido de la educación, así como un importante nivel de desprofesionalización docente.

En este contexto la escuela y el profesorado parece estar lejos del entusiasmo y el optimismo de los fundadores del Instituto Pedagógico.

En el contexto actual, se ha hecho necesario revisar una formación escolar centrada en el contenido académico y cognitivo-disciplinar, en cuanto conocimiento universal, enciclopédico, separado de la vida social y cultural de las comunidades en que se insertan las escuelas. Se actualiza el cuestionamiento sobre un tipo de conocimiento enciclopédico, diseccionado prolijamente en asignaturas y dispuesto en interminables listados de objetivos conductuales; o si aquello es nece-

sariamente lo que se requiere para el desarrollo integral de las/os sujetos en la escuela y para potenciar la capacidad de reflexión crítica del mundo en las nuevas generaciones (Gysling, 2016; Caro, 2018; Osandón, Caro y Magendzo, et al, 2022; Unesco, 2022; Jonson, 2023). Es esta escuela, y esta mirada de los contenidos que en ella se abordan lo que guía la reflexión acerca de la formación que requieren nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes y la manera en que formamos a los y las docentes que los acompañaran en el transcurso de su escolaridad.

En esa línea, Unesco ha señalado recientemente que se agotó la narrativa tanto de los contenidos académicos como el de las competencias. Se constata que dichos enfoques han reducido lo educativo al saber enciclopédico o la adquisición de herramientas instrumentales para una futura integración socio-laboral, pero sin ciudadanía crítica, sin agencia de comunidad, sin valores públicos y sin comprensión de los problemas contemporáneos (Unesco, 2022).

En el seminario internacional *“Reposicionar el aprendizaje en el corazón de la transformación de educativa: Hacia un currículo del siglo” XI*, organizado por UNESCO-IBE y la OCDE en 2021, se sintetizan los obstáculos y aspiraciones del debate mundial que afloraron en contexto de la pandemia del Covid-19. El encuentro mundial constata la necesidad de transitar a una nueva concepción educativa y un nuevo rol de la escuela, señalando que se requiere:

una mayor conciencia de que el futuro de las nuevas generaciones está ligado en gran medida a la educación crítica de los jóvenes para que sean protagonistas de forjar un futuro sostenible, justo e inclusivo (...) Esto implica repensar la escuela como un espacio abierto, flexible, significativo, participativo, democrático y comunitario (...) Esto respalda un principio de derechos humanos, en el que la toma de decisiones se mantiene lo más cerca posible del aprendizaje y la enseñanza, empoderando y localizando la responsabilidad curricular en manos de los profesionales y los estudiantes dentro de sus especificidades contextuales (pp. 1-2).

El encuentro, a su vez, se plantea desafíos de gran envergadura respecto del rol docente y de los enfoques curriculares, asumiendo explícitamente retos transformativos respecto de las formas de comprensión del desarrollo curricular, desde una mirada de mayor significatividad y contextualización:

Cambiar la concepción de los profesores y los alumnos, que pasan de ser emisores y receptores del currículo a codesarrolladores del currículo (...) está a favor de un currículo significativo y personalizado que conecte los

diversos propósitos y aspectos pedagógicos de las experiencias educativas del alumnado con sus realidades socioculturales (...) Ello implica construir un currículo vivido, es decir, un currículo que abra, valore y represente críticamente los deseos, los sistemas de conocimiento y las culturas de los estudiantes, con el fin de dar un significado valioso a sus experiencias vividas más allá de la escuela (...) se refiere a la transformación de los enfoques disciplinarios y fragmentados del desarrollo curricular hacia un modelo transversal e integrado (pp. 2-3).

Sobre el diseño y el desarrollo curricular, profundiza en la idea de que hay que superar los enfoques prescriptivos y avanzar hacia mayores niveles de flexibilidad:

Para garantizar una relación sinérgica y vinculante entre la educación y la inclusión, es necesario pasar de enfoques muy prescriptivos orientados a los *inputs* o a los *outputs* a modelos curriculares más flexibles. La flexibilidad es un concepto multidimensional entendido como la adaptabilidad, representatividad, expresividad y accesibilidad del currículo (OCDE, 2020). Esto, tal y como destacaron los panelistas, implica la flexibilidad con respecto a (i) el aprendizaje de contenidos (incluidos los objetivos, la materia y los temas interdisciplinarios) (p.3).

Este es un diagnóstico que interpela a la FID de un modo estructural y, en ese marco, a la concepción de pedagogía que la ha sustentado. Dicho campo ha tenido una débil presencia en el debate de políticas educativas y ha sido invisibilizado por los saberes asociados a la gestión organizacional y la gobernanza de indicadores de eficiencia o de productividad. Una pedagogía fuertemente acotada a marcos de actuación procedimental, o bien al dominio disciplinar y de las metodologías de enseñanza, sin un énfasis en la reflexión respecto de la amplitud de los desafíos educativos o la naturaleza del conocimiento escolar y la pertinencia contextual de los procesos formativos.

De algún modo, la FID fue girando progresivamente hacia un campo acotado del desempeño, situado en el conocimiento de las disciplinas presentes en el currículum escolar y de las didácticas para su enseñanza. Fue quedando sustraída, por tanto, de los marcos epistemológicos en que se sostiene como campo formal de conocimiento y separada de la realidad sociocultural e institucional en la que inevitablemente se inserta la praxis docente.

Se consolidó un enfoque centrado en el cómo enseñar un conocimiento dado, descuidando la indispensable reflexión acerca del qué y el para qué de la ense-

ñanza en un contexto específico. Esta debilidad se ha dado en el marco de políticas que han propiciado una lógica de alta especificación y prescripción externa del contenido educativo y de la práctica docente. Se transitó hacia un perfil de docente técnico, implementador, experto en seguir pasos o rutinas preestablecidas o ejecutores de métodos para enseñar objetivos y contenidos disciplinares dados. Así, se fue separando la pedagogía de la dimensión curricular, propia de la función docente, y se fue encuadrando su actividad, restringiendo la complejidad sociocultural de la experiencia educativa.

Pero a veces, las crisis y la ausencia de respuestas en el presente atiza el interés por devolverse al pasado, reconectar la memoria truncada y buscar allí algo que aprender de nuestra historia para remirar el futuro. Y es en ese sentido que la valiosa trayectoria histórica de la experimentación pedagógica aparece como un aporte digno de recuperar y la fuente de alguna clave o dato esencial que podemos proyectar.

Efectivamente, en esa valiosa experiencia, de al menos cinco décadas, había una propuesta de carácter pedagógico, que producía un saber y que le daba protagonismo al profesorado y a las comunidades, que era flexible en función de la diversidad de contextos y que ofrecía una conexión con un ideario de sujeto, con el proyecto país y con las demandas territoriales y comunitarias de la enseñanza. Es por eso que, en medio de la crisis, reaparece esa voz que nombra la búsqueda, el ensayo y la respuesta situada desde la complejidad de lo humano y de lo singular de la experiencia educativa; del desafío ulterior, de la direccionalidad compartida y de una visión amplia de lo público, como cuestiones trascendentes de todo sistema escolar.

La noción de experimentalidad se nutre de la inventiva y del desafío de búsqueda que emerge desde los propios sujetos involucrados. Es el modo de respuesta más cercano a las necesidades educativas reales y su forma más comunitaria y democrática. Supone, eso sí, recuperar la confianza en las/os actores de la propia base del sistema y una apuesta por valorar, al mismo tiempo que fortalecer, sus saberes, experiencias y también sus condiciones. Es un modo posible para poner en tensión a la pedagogía, cuanto campo de conocimiento, desde las necesidades de cambio educativo y de re-profesionalización docente.

En ese contexto, la UMCE ha venido impulsando desde la actual gestión rectoral la recuperación DE nuestra memoria pedagógica y el rescate de nuestra propia historia educativa, para impulsar el doble desafío de ampliar la comprensión del campo pedagógico y reconfigurar el vínculo con el espacio escolar. Ambos desa-

fíos están vinculados en torno a la necesidad de impulsar un cambio de paradigma educativo, que tiene en su base el fortalecimiento de la reflexión crítica del profesorado y la toma de decisiones curriculares poniendo en centro los desafíos educativos contextuales.

BREVÍSIMO PARÉNTESIS HISTÓRICO SOBRE EXPERIMENTACIÓN PEDAGÓGICA EN CHILE
La experimentación pedagógica tuvo lugar en Chile durante la primera mitad del siglo XX, en esa época se llevaron a cabo en escuela y liceos experiencias basadas en el movimiento de renovación pedagógica denominado “escuela nueva”, que se conoció también como educación experimental, si bien el movimiento no fue expansivo, dichos planteamientos que resultaron novedosos para el sistema escolar chileno, cuya práctica tradicional de dictados y memorización estaba ampliamente masificada.

Fue el periodo de la dictadura de Ibáñez del Campo (1927-1931) donde se desarrollaron algunas de las experiencias de educación experimental, que básicamente planteaban respuestas que emergían de las comunidades a distintas problemáticas, tales como la participación del estudiantado, las didácticas activas, entre otros. Ulteriormente, sin embargo, en un contexto fuertemente autoritario, Ibáñez echó pie atrás, iniciando una contrarreforma que, sin desechar las ideas de la escuela nueva, determinó aplicarlas de manera acotada (Pérez, C, 2020).

Entre las experiencias más conocidas de experimentación se encuentran: la Escuela Experimental de Niñas de Santiago, Liceo Experimental Manuel de Salas, la Escuela Experimental de Cultura Popular Pedro Aguirre Cerda, la Escuela Experimental Mixta El Salto, las escuelas-hogares de San Bernardo, Limache y Villa Alemana, la Escuela Especial Juan Antonio Ríos, la Zona Experimental de San Carlos y el Plan de Renovación Gradual de la Enseñanza Secundaria, cada una de ellas con un aporte específico al sistema educativo chileno que en general partían de iniciativas diseñadas y probadas por los profesores y profesoras en sus propias aulas y luego eran presentadas al resto del sistema sin afán de imposición de una respuesta única y monolítica con la que se aplicó el Plan Dalton. Sin embargo, el impulso experimental no duró mucho tiempo. Los graves problemas políticos y los efectos de la crisis económica mundial de 1929 restringieron el presupuesto para renovar la educación, lo que significó el cierre de numerosas escuelas experimentales, orientadas a la atención de públicos educativos diversos.

No obstante lo anterior, la falta de recursos económicos, la poca voluntad política y las críticas en torno al carácter privilegiado de los liceos de experimentación influyeron en la suspensión de su aplicación (Pérez, C, 2020).

A la luz de esta historia que vale la pena recordar y resituarse, nos parece importante restituir el carácter de profesión a la pedagogía y no de simples repetidores de prescripciones de política pública elaboradas lejos de los contextos y realidades de las y los actores sociales.

EL CENTRO DE EXPERIMENTACIÓN PEDAGÓGICA DE LA UMCE (CENEPU)

Consiguientemente, desde la UMCE se está haciendo un esfuerzo que va en la dirección de enriquecer el vínculo con el sistema escolar, ya no únicamente para resolver las necesidades clásicas de la academia (prácticas, formación continua e investigación), sino principalmente para colaborar en la construcción de los proyectos pedagógico-curriculares de los establecimientos, co-construyendo respuestas situadas frente a sus necesidades. Y, en ese marco, retroalimentar tanto la formación inicial como la construcción de conocimiento y el aporte a las políticas educativas.

Desde esa mirada se creó en 2022 el Centro de Experimentación Pedagógica de la UMCE (CENEPU), mediante la resolución exenta N° 2022-00-0124, respondiendo al mandato del programa de gobierno de la actual rectoría. Se inaugura así una línea de acción institucional que se orienta a apoyar a los establecimientos escolares para fortalecer colaborativamente el proyecto de escuela pública, en el que se replantee el paradigma de la estandarización y la eficacia entendida como resultados en pruebas externas. Una escuela que transite hacia la formación integral, la ciudadanía activa y la comprensión crítica del mundo, desde una perspectiva democrática, inclusiva (por género, etnia, clase y diversidades funcionales), para la justicia social y una vida digna.

El CENEPU viene impulsando, en conjunto con las escuelas, la recuperación del rol de una pedagogía amplia, en la que se restituyen las dimensiones del qué y para qué enseñar. Y sobre esa base, el fortalecimiento de las formas de interpretación/producción del currículum escolar, en cuanto condición esencial de la re-profesionalización docente, en función de una mirada cultural y territorialmente pertinente. Dicha instancia incorpora la dimensión de experimentación pedagógica y curricular con el profesorado y las comunidades. La idea de experimentación recoge nuestra rica experiencia histórica y la proyecta a las necesidades educativas y realidades socio-culturales actuales. Rescata su sentido cualitativo, abierto, democrático y comunitario, apostando por la búsqueda situada de respuestas frente a los desafíos educativos de cada realidad y en permanente actualización.

En tal sentido entendemos la experimentación como una herramienta de la praxis docente y del sistema escolar que permite generar espacios de búsqueda, com-

preensión cualitativa de los nuevos fenómenos y co-construcción de los desafíos de formación. Desafíos que implican la convergencia entre ideario socio-educativo, lectura crítica del contexto y reposicionamiento docente en torno a la interpretación crítica del currículum nacional y la producción curricular propia desde las comunidades. La experimentación prefigura en el presente un proyecto en el que se experimentan formas diversas de construir experiencias educativas socialmente relevantes, promoviendo valores y conocimientos útiles para la vida en toda su complejidad, superando el reduccionismo disciplinar-asignaturista y el entrenamiento funcional.

EL ENFOQUE DE NUCLEARIZACIÓN CURRICULAR COMO EXPERIMENTACIÓN PEDAGÓGICA
La nuclearización es un enfoque y, a la vez, una estrategia de desarrollo curricular, que apunta al uso interpretativo y re-elaborativo del currículum nacional, posibilitando de manera más amplia su contextualización, integración y la construcción de una enseñanza y un aprendizaje global. Promueve, a su vez, la conexión de este con un ideario educativo, en cuanto orientación transversal del sentido de la experiencia educativa. La nuclearización busca enfrentar los problemas propios del diseño curricular chileno, al mismo tiempo que apunta a superar la naturaleza técnica y la pretensión de neutralidad de la educación. Su abordaje situado se sostiene en una concepción del profesorado como un sujeto colectivo que ejerce un rol productor de currículum y no solo implementador de este, dispuesto para su praxis cotidiana y para generar iniciativas de experimentación que anticipen modos de respuesta a desafíos emergentes que luego puedan generalizarse en el espacio escolar.

Las estrategias que se derivan de este enfoque se orientan a posicionar un tipo de conocimiento escolar que trascienda la construcción disciplinar y busque expresar la propia vida en sociedad y la experiencia de las/os sujetos en ésta (García, 1998). En ese sentido, releva el contexto, las comunidades, sus territorios y sus saberes (Zabalza, 2012). Se centra, por tanto, en el descubrimiento, la investigación y la elaboración, más que en la transmisión y recepción o comprensión pasiva de conocimientos (Freire, 2001).

La estructura del conocimiento a que se alude es la de saberes nucleares o globales y categorías o lenguajes fundamentales de cada campo y ámbito problemático para generar la capacidad de reflexión crítica (Astolfi, 2003; Zabala, 2008) y la construcción de modelos amplios de comprensión de la realidad (Bruner, 1987), apelando a saberes provenientes del ejercicio reflexivo en torno a los problemas y fenómenos relevantes del contexto (Apple y Beane, 2005). No se inclina entonces por la adquisición de largos listados de conceptos o de grandes volúmenes de

información. A su vez, la integralidad implica abordar, en el desarrollo de las experiencias educativas, las distintas dimensiones de la formación humana: social, valórica, emocional, creativa, lúdica, etc.

Este enfoque no prescinde del currículum oficial, pero tampoco lo utiliza en clave de implementación o de “cobertura curricular” desde una lógica prescriptiva (Goodson, 2003). Más bien, implica necesariamente rescatar los aspectos esenciales que estén en dicho referente, interpretando sus prescripciones de logro (Objetivos de Aprendizaje en el currículum actual) y abriendo espacios de producción curricular, en función de las necesidades educativas. Por tanto, toma dichas prescripciones no solo para priorizar, recortar o jerarquizar, sino para reelaborar, sintetizar y resignificar el tipo de logro desde una perspectiva formativa multidimensional y situada. Busca, desde allí, dar sentido al uso del conocimiento académico y las habilidades que están presente en los OA en torno al contexto de aprendizaje.

Por ello, los criterios de flexibilidad y las decisiones de modificación curricular, especialmente en tiempos de crisis o en contextos complejos, no pueden quedar condicionadas a normas taxativas que limiten la capacidad de las escuelas para responder oportunamente a los requerimientos formativos. Se requiere, más bien, un conjunto de principios y criterios de política curricular que enmarquen la garantía de derechos fundamentales (como la de integralidad, diversidad, consideración de los factores socioemocionales, la pertinencia y contextualización, etc.) y, sobre ello, dejar un amplio espacio decisional a las escuelas.

Avanzar en esa dirección requiere conectar los principios educativos con formas de organización del conocimiento que permitan su abordaje en cuanto ejes articuladores o núcleos temáticos. De este modo, no quedan invisibilizados en las clásicas transversalidades oficiales —que usualmente se presentan por fuera de los objetivos académicos— y pueden formar parte de la experiencia educativa cotidiana. En ese marco, la nuclearización implica distintas posibilidades de articulación de los saberes y, en la etapa de transición curricular en la que está tras la pandemia, deberían entregar herramientas para el uso flexible del currículum actual, como también ser parte de un aprendizaje institucional que arroje elementos para el nuevo diseño curricular.

En esa dirección, se puede dar un nuevo impulso en conjunto con las comunidades, para avanzar hacia una perspectiva de búsqueda, experimentación y cambio de foco del desarrollo curricular, propiciando la nuclearización como una herramienta (entre otras posibles) que permita abordar la nueva etapa de priorización, con un énfasis en los principios de transversalidad, integración curricular, contextualización, y formación integral que ésta ha planteado.

Por otro lado, esta relación dinámica de aprendizaje entre pares entre las comunidades escolares y la UMCE tensiona y obliga a mirar y repensar la FID desde una perspectiva de agentes de cambio y no meros repetidores de un programa escolar, la formación de profesionales reflexivo, autónomos con capacidad de agencia de la propia práctica educativa.

MODELO DE DESARROLLO DEL CENEPU HACIA LA RED NACIONAL DE ESCUELAS CON ENFOQUE EXPERIMENTAL

Desde el enfoque de co-construcción, experimentalidad y desarrollo curricular, el CENEPU busca la articulación de las unidades académicas, equipos docentes y esfuerzos institucionales de la universidad, en favor de la colaboración con establecimientos escolares, la sistematización de las experiencias y la retroalimentación contextual de las necesidades de formación inicial y desarrollo del conocimiento. En síntesis, el CENEPU responde a un modelo de trabajo institucional con el sistema escolar que busca:

- Realizar una contribución a los fines educativos públicos y necesidades locales en favor de la justicia social, la diversidad y la ciudadanía activa.
- Contribuir al cambio de paradigma educativo-pedagógico desde la base del sistema, poniendo al centro el conocimiento pedagógico.
- Una relación de horizontalidad y legitimidad de saberes entre universidad y escuelas
- La interdisciplinariedad y la convergencia de saberes desde las experiencias.
- El apoyo al desarrollo de los proyectos educativo-pedagógicos de las escuelas, situando el foco del apoyo en los problemas y desafíos del contexto escolar
- La experimentación, co-construcción y toma de decisiones pedagógico-curriculares por parte de las/os docentes y comunidades.
- Contribuir a la democratización de la institución escolar y de los procesos educativos.
- La producción de conocimiento pedagógico situado al servicio del cambio educativo.
- La retroalimentación de la formación inicial docente, el fortalecimiento de la investigación educativa pertinente y la generación de un vínculo integral con territorios y comunidades.

Para el cumplimiento de dichos propósitos, el CENEPU está sentando las bases para la construcción de una Red Nacional de Establecimientos Escolares con Enfoque Experimental. Dicha iniciativa apunta a generar una franja de establecimientos que adelanten esfuerzos sistemáticos para un cambio de paradigma y que produzcan saber de frontera desde nuestra propia realidad y con los actores de las comunidades, para la transformación educativa.

Preliminarmente el Centro se encuentra levantando las redes de colaboración académica y de equipos docentes del sistema escolar, que permitan contar con la capacidad instalada que sostenga el esfuerzo de red. Y al mismo tiempo está colaborando con establecimientos municipales de distintas comunas, desde el enfoque de nuclearización curricular, para socializar el cambio de perspectiva con una propuesta concreta que permita experimentar a base de la toma de decisiones curriculares.

Ha sido de especial relevancia la experiencia con la Dirección de Educación de Santiago y su equipo pedagógico, en el marco de un convenio de colaboración. Con ellos se ha ido desarrollando, como una primera etapa, una modalidad de apropiación de la propuesta por parte del equipo de coordinadoras/es de la subdirección pedagógica y la realización de talleres de nuclearización curricular a partir de la solicitud voluntaria de los establecimientos. El proceso ha sido muy enriquecedor en cuanto a la construcción de sentido del ejercicio pedagógico y la capacidad de elaboración que han desplegado las/os docentes en torno al desarrollo del proyecto educativo comunal.

En paralelo se están suscribiendo convenios con diversas entidades públicas y con universidades tanto nacionales como internacionales para generar las alianzas que permitan ampliar la base de apoyo a la iniciativa de Red Experimental y poner en convergencia diversos saberes, experiencias y miradas acerca del desarrollo educativo y la recuperación de la experimentalidad como contribución a la revitalización del cambio educativo.

Simultáneamente se publicó en abril de este año el *Cuadernillo de Nuclearización*, en el que se abordan tanto los fundamentos conceptuales de la propuesta, como las características del modelo de reelaboración curricular y se proporcionan diversos ejemplos de nuclearización concretas realizados con docentes del sistema escolar y estudiantes de la universidad. En este sentido, la línea de publicaciones servirá de herramienta para divulgar el conocimiento pedagógico que surja de las experiencias y de la sistematización de estas.

Finalmente, consideramos fundamental que desafíos de esta envergadura hagan posible una mayor convergencia de las universidades del Estado y, a su vez, cuenten con una línea programática de apoyo permanente desde las autoridades educativas. Esta es una necesidad estratégica para el sistema, puesto que es desde la articulación entre universidades públicas y establecimientos escolares y sus comunidades, desde donde puede emerger el urgente cambio de paradigma, el fortalecimiento de la pedagogía y la consolidación de proyectos académicos que contribuyan al desarrollo y transformación de nuestro sistema escolar.

A MODO DE CIERRE

La formación de profesores y profesoras está íntimamente relacionada con la consolidación de la república. Desde la época de los precursores de la educación pública forjadora del desarrollo del Estado-nación, las misiones alemanas en Chile y las misiones chilenas en Venezuela a finales del siglo XIX e inicios del siglo pasado, transitando por el movimiento de experimentación de los años cincuenta, hasta la crisis de vocaciones de la actualidad, su centralidad y su necesidad no han dejado de ser planteadas como pilar de desarrollo y avance social.

¿Por qué convertirse en profesor, profesora hoy si no es para sentirte parte de la sociedad y de su futuro? Planteamos que la docencia es ante todo una profesión gratificante, cuya misión principal es desarrollar el potencial de cada ser humano, para proporcionarle las herramientas necesarias para comprender el mundo en que le toca vivir y actuar sobre él bajo una lógica de bien común, infundirle el deseo de aprender a lo largo de su vida y de pensar por él mismo.

Lejos de tener respuesta de por qué esta profesión no resulta atractiva a las y los jóvenes de hoy, que la escogen cada vez menos como camino de vida, y más lejos aún de tener una respuesta unívoca de como atraerlos y formarlos, ratificamos nuestro interés como Universidad Pedagógica de Chile, de seguir avanzando en un camino con sentido humano y compromiso social.

REFERENCIAS

Apple, M. y Beane, J. (2005). *Escuelas democráticas*. Madrid: Ediciones Morata.

Asaél, J. Albornoz, N. y Caro, M. (2018). Estandarización educativa en Chile. Tensiones y consecuencias para el trabajo docente. *Educacao Unisinos*. 22(1):83-90, janeiro-março, 2018.

Astolfi, J.P. (2003). *Aprender en la escuela*. Paris: Comunicaciones Noreste. Ltda.

Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.

Call, K. (2018). Professional teaching standards: A comparative analysis of their history, implementation and efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(3), 93-108. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n3.6>

Caro, M. y Aguilar, M. (2018). Desarrollo del currículum en las aulas: perspectivas desde el profesorado. En A. Arratia, y L. Osandón Marivil (eds.). *Políticas para el desarrollo del currículum: Propuestas y tensiones*. Santiago: MINEDUC-UNESCO.

Caro, M.; Cárcamo, E., Palacios, G., Quezada, C. (2023). Cuadernillo N°1: Fundamentos, orientaciones y ejemplos de nuclearización curricular. Cenepu. UMCE.

Falabella, A., & de la Vega, L. F. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 395-413. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200023>

Freire, P. (2001). *Pedagogía de la autonomía*. Ed. Siglo XXI.

Gaete, A., Gómez, V., & Bascopé, M. (2016). Qué le piden los profesores a la formación inicial docente en Chile. *Centro de políticas públicas UC*.

García, J. (1998). *Hacia una teoría alternativa de los contenidos escolares*. Ed. Díada.

George, R., y Maguire, M. (2019). Choice and diversity in English initial teacher education (ITE): Trainees' perspectives. *European Journal of Teacher Education*, 42(1), 19-35. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1544613>

Gobierno de Chile (2011). *Ley de aseguramiento de la calidad N°20.529*.

Goodson, I. (2003). *Estudios del currículum: Casos y métodos*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.

Greenblatt, D. (2018). Neoliberalism and teacher certification. *Policy Futures in Education*, 16(6), 804-827. <https://doi.org/10.1177/1478210318771827>

Gysling, J. (2016). A 20 años de la reforma curricular: reflexiones para una revisión del currículum en educación media. *Docencia N°59*, agosto 2016.

Ingvarson, L. (2013). Estándares de egreso y certificación inicial docente: la experiencia internacional. *Rev. Calidad en la educación*, 38, 21-77. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652013000100010

Jonson, D. (2023). *Estudios curriculares. Una conversación sobre nuestra experiencia educacional*. Ed. Escapate.

Mellafe, R. (1988). *Reseña histórica del Instituto Pedagógico. Cien años en la formación de profesores*. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Osandón, Caro y Magendzo, et al. (2022). *Estado, mercado y currículum escolar. La experiencia chilena (1964-2018)*.

Parcerisa, L. y Falabella, A. (2017). La Consolidación del Estado Evaluador a través de Políticas de Rendición de Cuentas: Trayectoria, Producción y Tensiones en el Sistema Educativo Chileno Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 25, 2017, pp. 1-24

Pérez, C. (2020). Iniciativas, prácticas y límites de la experimentación pedagógica en la historia de la educación chilena (1927-1953). Revisado en mayo 2023 en <https://www.museodelaeducacion.gob.cl/colecciones/experimentacion-pedagogica-en-chile-1927-1953>

Perines, H. (2018). ¿Por qué la investigación educativa no impacta en la práctica docente? ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN / VOL. 34 / 2018 / 9-27.

Pérez Navarro, C. (2017). Escuelas normales en Chile: una mirada a sus últimos intentos de modernización y a su proceso de cierre (1961-1974). Colecciones Digitales, Subdirección de Investigación, Dibam. .

Santos, L. L. de C. P., y Diniz-Pereira, J. E. (2016). Tentativas de patronização do currículo e da formação de professores no Brasil. Cadernos CEDES, 36, 281-300. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016171703>

Unesco (2021). Seminario internacional: Reposicionar el aprendizaje en el corazón de la transformación de educativa: Hacia un currículo del siglo" XXI".

Unesco (2022). Reimagining our futures together: A new social contract for education. UN.

Zabala (2008) Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Ed. Graó.

Zabalza, M.A. (2012). Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas. Tendencias Pedagógicas N°20.

Trayectoria del desarrollo institucional en una Universidad estatal y regional: el caso de la Universidad de Antofagasta

Dr. Luis Alberto Loyola Morales

Rector de la Universidad de Antofagasta (2006-2022)

La respuesta a las preguntas está sustentada en mi trayectoria de dieciséis años como Rector de la Universidad de Antofagasta y además haber participado como integrante del directorio del Consorcio de Universidades del Estado (CUECH) siendo también su Vicepresidente (2015-2018). Junto a ello he tenido la colaboración en la edición del Dr. Milton Urrutia Salinas exvicerrector económico de la Universidad de Antofagasta y aportes de académicos líderes de la universidad.

¿QUÉ CARACTERÍSTICAS Y CONDICIONES PERMITEN COMPRENDER LA TRAYECTORIA DE LAS UNIVERSIDADES DEL ESTADO?

Las primeras universidades del Estado surgen con la Universidad de Chile (1842) y la Universidad Técnica del Estado (1947) que se caracterizaron hasta 1980 como universidades de carácter nacional con sedes regionales a lo largo del país, destacando los años sesenta con el inicio de la reforma universitaria que democratizó su gestión introduciendo la participación triestamental y elección de sus autoridades. Sin embargo, a partir de septiembre de 1973 desaparece la estructura democrática de las universidades y se producen cambios sustantivos en su oferta educacional con la supresión de carreras consideradas de corte político, y junto con abandonar la gratuidad de los estudios se inicia el cobro de aranceles. Esto último provoca que hasta la actualidad se profundicen los mecanismos de autofinanciamiento.

Se crean en 1981 las Universidades Estatales Regionales derivadas de la fusión de las sedes regionales de la Universidad de Chile y de la Universidad Técnica del Estado, fundamentalmente. Esta última se transforma en la Universidad de Santiago de Chile.

En este escenario, surge la Universidad de Antofagasta derivada de la fusión de las sedes de la Universidad de Chile y Universidad Técnica del Estado que funcionaban en esta ciudad, quedando bajo la dirección de un Rector delegado. Esta

Universidad contaba con su propio Estatuto, similar al de las otras Universidades Estatales creadas en 1981, que se caracterizaba por un modelo de gestión autoritario con dos cuerpos colegiados un Consejo Académico (de carácter consultivo) y una Junta Directiva (de carácter resolutivo).

En 1981 también se autoriza la creación de universidades privadas, institutos profesionales y centros de formación técnica. Para la creación de estas nuevas Instituciones de Educación Superior se necesitaba de autorización política del Ministerio del Interior y una autorización técnica del Ministerio de Educación, trámite que se extendió hasta 1988.

Para el financiamiento, se crea en esa época el Aporte Fiscal directo (AFD) y el Aporte Fiscal Indirecto (AFI) basado en la matrícula de los mejores puntajes de la Prueba de Aptitud Académica como una forma de financiar la calidad académica de las instituciones.

También en 1981 se creó el Fondo Nacional de Desarrollo Científico Tecnológico (Fondecyt), fondo concursable orientado a mantener la política pública de asignación de recursos en las áreas de Educación Superior y Desarrollo Científico y Tecnológico.

No hubo mayores cambios en la estructura de educación superior hasta el 10 de marzo de 1990 antes de terminar la dictadura se promulga la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza LOCE que fija el principio de libertad de enseñanza en Chile, hecho que va a afectar de manera importante la participación del Estado en la provisión de educación pública.

Con el retorno a la democracia se mantuvo el marco de financiamiento de la gestión institucional universitaria, no existiendo modificación a los mecanismos de financiamiento del sistema y solo se han realizado cambios menores al modelo instaurado el 1981. El modelo se caracteriza por la Autonomía, Autorregulación, Autofinanciamiento, Ayuda financiera a estudiantes y Fondos competitivos para investigación, cuyo resultado se refleja en la expansión del sistema universitario en el ámbito privado.

En este sentido, los párrafos anteriores muestran que la trayectoria del desarrollo de las instituciones estatales está estrechamente relacionada con las condiciones que el Estado —les impuso—, principalmente a partir de la dictadura militar que puso en marcha un proyecto político y económico para la Educación Superior (consagrado en la constitución de 1980) que no separó la educación estatal y privada, y que determinó su desarrollo conjunto (provisión mixta) en un modelo competitivo por medio del autofinanciamiento.

Lo anterior significó que un importante porcentaje del financiamiento de las instituciones estatales proviniera de los propios estudiantes y sus familias. El creciente gasto en becas y gratuidad durante las últimas décadas, si bien alivió la carga que recaía sobre los jóvenes, no modificó la lógica del financiamiento basado en el *voucher* (de naturaleza variable) y tampoco la reducción progresiva de los aportes basales. Esta forma de financiamiento, además de minar las bases del derecho social a la educación, implicó también una pérdida del reconocimiento a las múltiples tareas que las instituciones públicas tienen, más allá de su labor docente.

La contribución de la Universidades Estatales considera también esferas fundamentales para el desarrollo nacional, tales como: la investigación, la transferencia de conocimiento y la vinculación con el entorno, es donde los fondos fiscales basales juegan un rol crucial, pero que en la actualidad continúan teniendo un carácter competitivo como es el caso de la investigación, lo que conlleva un deterioro de la docencia y un lento avance en la gestión institucional.

Este escenario ha jugado un rol importante en la mantención de la continuidad operacional e incremento del patrimonio y desarrollo de las instituciones. Cabe mencionar que las actuales fuentes corrientes de financiamiento, en general cubren la misión institucional de la docencia, esto es el gasto operacional, las fuentes concursables para proyectos institucionales e investigación, cubren aspectos como la investigación, la vinculación y la estructura patrimonial, en conjunto con las disposiciones de la ley de presupuesto que permiten hacer uso del endeudamiento a largo plazo para ejecutar la inversión o reestructuración del pasivo de las instituciones, considerando que aún se carece de una política de incremento permanente de los aporte basales.

¿CUÁL HA SIDO EL DESEMPEÑO DE LAS UNIVERSIDADES DEL ESTADO EN DIFERENTES ÁREAS DE GESTIÓN?

Después de los cambios en los mecanismos concursables de financiamiento a través de políticas públicas (nacionales y regionales) se inició el proceso de mejoras en la gestión que se materializó en la planificación estratégica de las instituciones con consecuencias en la organización interna para atender los objetivos institucionales, actualmente establecidos en la ley.

El aprendizaje institucional producto de la formulación, implementación y evaluación de los Planes de Desarrollo Estratégico Institucionales (PDEI) y sus ajustes (cinco), a partir del año 1992, pasando desde la planificación estratégica a la dirección estratégica que permitió una evolución significativa en cuanto a la cultura organizacional, operacionalización, despliegue y control y seguimiento de indicadores a nivel estratégico que dio lugar a la mejora continua. También es

importante señalar que, por primera vez, se definió la política de financiamiento para asegurar la sustentabilidad de los objetivos del PDEI (2021-2030) congruentes al plan de fortalecimiento institucional.

El financiamiento Institucional en base a fondos concursables, iniciado con el Programa *Mecesup* en 1999, formulado y financiado mediante un convenio entre el Gobierno de Chile y el Banco Mundial, con el objeto de producir un mejoramiento de la calidad y la Equidad en la Educación Superior, orientaron a las Universidades a la implementación de la planificación estratégica, la información para la toma de decisiones basada en evidencia, al uso de indicadores de desempeño (tasa de retención, tasas de titulación) que pasaron a ser objeto de discusión pública. Estos elementos fueron exigencias para optar al financiamiento de proyectos del Programa *Mecesup* sumando a ello la rendición de cuentas públicas de los recursos utilizados y por ende los resultados. Por consiguiente, la gestión institucional, se sustentó en la Planificación Estratégica, de cuyo resultado aparece el Plan de Desarrollo Estratégico de la Institución (PDEI).

Así, la Universidad de Antofagasta compite junto a las otras Universidades Estatales en un sistema universitario heterogéneo en cuanto a su desarrollo y desventajas territoriales. Sin embargo, poco a poco fuimos mejorando la calidad como se demuestra en los resultados en la acreditación de las universidades estatales respecto de las áreas y años de acreditación. Para dar un ejemplo de este avance, se muestran los resultados de la Universidad de Antofagasta, desde su primera acreditación institucional el 2006 hasta el 2022, que fueron acompañados por el mejoramiento de la calidad de sus académico, pasando del 63 % al 82 % de Magister y Doctorados, mejoramiento de la infraestructura para la Docencia e Investigación, modificación organizacional, definición de políticas de investigación y postgrado, además, de vinculación con el medio, junto al fortalecimiento de su proyecto educativo institucional (PEI) que contempla un nuevo modelo basado en resultados de aprendizaje con demostración de competencias y con la formación centrada en el estudiante y el aprendizaje significativo con una oferta de pregrado y postgrado de acuerdo con la pertinencia de las necesidades de la región de Antofagasta.

A principios del 2000 se inicia en la Universidad de Antofagasta, la organización para acreditarse, considerando lo que se gestaba y discutía en el escenario nacional respecto a la Educación Superior en los años noventa, en relación con el Sistema de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior.

La Comisión de Autoevaluación de carreras conformada por académicos y liderada por la directora de docencia de la época, inicia la planificación para establecer el modo de trabajo y la estrategia para desarrollar la autoevaluación de carrera y así poder participar en el proceso de acreditación de carrera que se avizoraba con la información que se estaba trabajando en la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Lo mismo sucede con la Comisión Institucional de Autoevaluación, se conforma una comisión de trabajo de directivos y profesionales para implementar el proceso de autoevaluación institucional con miras a la acreditación voluntaria en las áreas de Docencia de pregrado y Gestión Institucional. Esta primera experiencia dejó una mínima capacidad instalada en el ámbito de los conocimientos de los procesos de autoevaluación y en el 2006 la Universidad acreditó por tres años en las dos áreas obligatorias presentadas. El 2006 se promulga la Ley 20.129, que estableció el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior y la Universidad se prepara para la acreditación del 2009. Lo anterior impulsa a la Institución para crear una orgánica que sustente la Gestión Institucional y crea la Dirección de Gestión y Análisis Institucional el 2008, con una organización por procesos se articulan la planificación estratégica, calidad y los proyectos institucionales.

En el mismo período carreras en forma voluntaria experimentan los procesos de autoevaluación y acreditación, Es así, como Medicina, Ingeniería Civil Industrial en Química e Ingeniería en Alimentos acreditan por dos años con término de acreditación el 2009, Mientras que las carreras de Ingeniería en Acuicultura y Enfermería acreditan por tres años con término de acreditación el 2010. Esto dada que la acreditación de carreras en la Ley de Aseguramiento de la Calidad es una materia pendiente, excepto para las carreras con acreditación obligatoria.

La experiencia de las primeras autoevaluaciones y acreditaciones dejó importantes aprendizajes en nuevos conceptos que debían conducir a la acción, por ejemplo la “autorregulación” que se manifiesta con las evidencias de mejoramiento continuo, la “evaluación sistemática” que permite verificar si los propósitos se están alcanzado, la generación de “registros sistemáticos” que son la base de la información para su posterior análisis, y emitir juicios respecto a lo evaluado, el despliegue efectivo de la planificación de los procesos a las unidades que prestan servicio a las carreras y ejecutan la gestión de sus quehacer. Estos conceptos, entre otros, que se han ido internalizando de forma gradual en la institución.

Para 2009 la Universidad se presenta a su primera acreditación en el marco de la Ley 21.129, en las áreas de Docencia de Pregrado, Gestión Institucional, Investigación y Posgrado, acreditándose por cuatro años en las dos áreas obligatorias

junto a investigación. Postgrado no se acredita lo que conduce a un profundo análisis de las causas, con el objeto de generar una estrategia que permita mejorar las debilidades y alcanzar la acreditación de esta área.

Uno de los desafíos que surge de estos procesos, es instalar la autorregulación como parte de la cultura de la institución, siendo una de las acciones concretas para esto, el seguimiento sistemático de los Planes de Mejora, producto del Proceso de autoevaluación y del acuerdo de acreditación del periodo, esta actividad tiene como fin incorporar en la cultura de quienes son responsables de los planes de mejora, incorporar en sus planificaciones la ejecución y seguimiento de las acciones de mejora, esta actividad no ha estado exenta de dificultades pues el cierre completo del ciclo de mejoramiento continuo se ha ido desarrollando en el tiempo.

El 2013 la Universidad presenta para un nuevo proceso de acreditación cuatro áreas, Docencia de Pregrado, Gestión Institucional, Investigación y Vinculación con el medio, se toma la decisión de no presentar Postgrado por estar aún en proceso de consolidación. Se logró la acreditación por cinco años en las cuatro áreas presentadas. Este resultado motiva continuar dirigiéndonos hacia una gestión de la calidad.

En este periodo el contexto de la Educación de Universidades estatales creó condiciones favorables para el desarrollo de nuestra Institución. Los fondos para el Fortalecimiento de las Universidades Estatales (disponible hasta el 2030) permitieron ir materializando las estrategias en los procesos misionales y avanzar en el logro de los propósitos, lo que se alineó con el Plan de Desarrollo Estratégico hasta el 2030.

Para la preparación de la implementación de la Ley de Educación Superior y la Actualización en el ámbito de Aseguramiento de la Calidad, la Universidad formuló —en el contexto de los Planes de fortalecimiento entre el 2018 y 2019— proyectos en directo beneficio de la instalación de un Sistema Interno de Aseguramiento de la Calidad.

En el 2022 se vivió un nuevo proceso de acreditación donde se presentaron las cinco áreas y el resultado fueron cinco años de acreditación de todas ellas, la consolidación de la Escuela de Postgrado y las decisiones en la gestión de esta rindieron sus frutos. Este proceso de autoevaluación y acreditación presentó el reto de llevarlo a cabo en un escenario online, donde la coordinación y articulación de acciones por este medio requieren de mucho compromiso y creatividad para el logro de planificado.

La consolidación de la Escuela de Postgrado está respaldada por la acreditación de sus programas, es así como en los Doctorados, la acreditación de ocho años la obtuvo el Doctorado en Ingeniería de Procesos de Minerales, el Doctorado en Energía Solar cuatro años, el Doctorado en Ciencias Aplicadas Mención Sistemas Acuáticos cuatro años y el Doctorado en Física Mención Física Matemática tres años, es decir que los cuatro Doctorados que imparte la Universidad están acreditados.

En el caso de la Magister, estos tienen la siguiente acreditación: Magíster en Ciencias de la Ingeniería Mención Ingeniería de Procesos de Minerales ocho años, Magíster en Ecología de Sistemas Acuáticos seis años, Magíster en Astronomía cinco años y el Magíster en Ciencias Mención en Estadística Industrial, Mención en Matemática Aplicada tres años, lo que significa un 86% de programas de Magíster acreditados.

Respecto a las especialidades médicas, el Programa de Formación de Especialistas en Pediatría se encuentra acreditado por cuatro años, la Universidad oferta 6 programas de especialidades, pero cuatro aún no son acreditables (2022). El Programa de Formación de Especialistas en Radiología e Imagenología potencialmente acreditable, se presentó al proceso de acreditación.

La mirada sistémica de los procesos de autoevaluación y acreditación, y el camino recorrido en el tema, la implementación progresiva de los proyectos enunciados, han permitido avanzar en la autorregulación y aprender que la articulación del Plan de Desarrollo Estratégico y los procesos misionales, estratégicos y de apoyo consignados en el mapa de proceso institucional generan la tan preciada sistematicidad de procesos claves de la actividad académica.

Otro aspecto importante que no se puede dejar de mencionar en esta materia, es el desafío que significó enfrentar los efectos de la pandemia en todos los ámbitos del quehacer universitario, docencia, investigación y de nuestro entorno fundamentalmente en la salud de la población.

En este contexto, en el mes de marzo de 2020 el Ministerio de Educación entrega la indicación de iniciar el año escolar y el desarrollo de la docencia de pregrado vía remota, bajo las condiciones de una docencia virtual. Una situación inédita en el país, que desafía a todas las instituciones de educación en sus diferentes niveles a situarse en un contexto nunca pensado, desafiando a los sistemas informáticos, de internet, docentes, estudiantes, administrativos, entre otros, para permitir la docencia remota.

Si bien la inclusión de las TIC en el país se remonta a los años noventa con la inclusión de estas herramientas en los procesos educativos mediante el Proyecto ENLACES, esta incorporación asumía la condición de ser acompañantes del proceso de enseñanza y aprendizaje, como herramientas a la vanguardia de las exigencias del mundo laboral para un futuro desempeño del sujeto en dichos espacios, como también sujeto social inmerso en una sociedad tecnológica. No obstante, el desafío en pandemia tornó a las TIC como el eje central y como la condición de base para enseñar, un escenario nunca previsto.

Experiencias de uso de las TIC —como condición base para la docencia (docencia virtual, remota u online)— es una cuestión con fuertes fundamentos teóricos, las escuelas y universidades no centran su desarrollo en dicho espacio, sino que, bajo la presencialidad como fuente de desarrollo del conocimiento, y es así como la pandemia vino a develar este escenario desconocido y desafiante.

Diversidad de herramientas existen hoy en día para los procesos de enseñanza, herramientas que son mediadas por los profesores, como otras 100% automáticas, que con programación pueden apoyar y generar mismos aprendizajes. En el caso chileno, MINEDUC declaró en sus orientaciones la realización de dos tipos de actividades de base; el espacio sincrónico y el asincrónico.

Para el caso del espacio sincrónico, uno de sus principios es la mediación de la docencia bajo la compañía de un docente o tutor y la herramienta TIC para la actividad en línea por videollamada. Este tipo de modalidad permite la interacción directa del aprendiz con el conocimiento, mediado por un tutor que orienta, guía y construye de la mano el conocimiento y el aprendizaje requerido. La docencia sincrónica en el país ocupó gran parte de los tiempos curriculares disponibles, instalando el supuesto que para el aprendizaje no existen barreras físicas, geográficas o de tiempo, dichas barreras se superan por la conectividad y el ejercicio de videollamadas en tiempo real, de fácil acceso, que permiten conectar a todos bajo un solo sentido; aprender. No obstante, fue un ejercicio forzado, que demandó compromisos y aprendizaje continuo del que aún no se tiene claridad del impacto positivo/negativo sobre los aprendizajes.

Respecto del espacio asincrónico mediado por plataformas, sitios, dedicados a reforzar los aprendizajes por videollamadas, estos sí se vieron fuertemente afectados y tensionados por los distintos actores, dado la complejidad de levantar un curso virtual, que contenga material y recursos adecuados, innovadores, didácticos, que permitan el desarrollo de aprendizajes. La creación de estos espacios siempre tendrá una demanda mayor, y su validez siempre estará sujeta a los nue-

vos avances que se tengan sobre las TIC. Sin dudas, estos espacios hoy quedan como el registro y la evidencia de un arduo trabajo de docentes de distintos niveles que se vieron tensionados y desafiados a construir estos espacios desde cero. Como un registro fósil, hoy podemos en las distintas plataformas educativas una diversidad de estilos de diseños de espacios educativos, diversos y con grados de complejidad distintos que nos plantean reflexiones sobre su adecuado uso y apropiación por los estudiantes.

Aún, cuando estas dos modalidades plantean desafíos en su levantamiento, implementación y evaluación, existe evidencia que muestra que el uso de las TIC pueden ser consideradas herramientas efectivas para el aprendizaje, si su uso es adecuado, intencionado y pertinente para contenidos disciplinarios y el nivel de estudiante, son herramientas potenciales para enriquecer aprendizajes dado que movilizan una variedad de habilidades, actitudes y conocimientos en los sujetos que fortalecen el aprendizaje.

De esta forma, docentes, profesores, formadores de la educación, tuvieron un rol clave en este proceso de dictar docencia remota, porque fueron ellos quienes fueron presionados por la demanda, para asumir un modelo de enseñanza del que no se tenía antecedentes ni experiencias previa.

La diversidad disciplinaria —etaria—, de conocimientos acerca del uso de TIC, entre otros, fueron claves para generar espacios de aprendizajes efectivos y pertinentes para los estudiantes, no obstante, demandaron de una sobre exigencia de carga horaria, dado que dicha acción se vio superada por la vorágine del día a día.

En cuanto al proceso de enseñanza aprendizaje, en la institución se crearon políticas de formación virtual e integración de TIC para procesos formativos, así como también, "Orientaciones Curriculares-Hitos de Evaluación", con lineamientos para el diseño e implementación de hitos de evaluación de competencias. Junto con ello, se capacitó a más de 1.300 docentes y profesionales en el uso de *Moodle*, en herramientas TIC, metodologías STEM y docencia remota virtual; Se realizaron asesorías y atenciones personalizadas en docencia virtual; se actualizó la plataforma *Moodle* mejorando el soporte, la seguridad y la velocidad de interacción, además, se dispuso material de apoyo, tanto para docentes y estudiantes, para una efectiva ejecución de la docencia remota de emergencia. Por último, se implementó un sistema de seguimiento y monitoreo de la formación en modalidad docencia remota de emergencia.

Estas reflexiones dan luces de la necesidad de las instituciones educativas de digitalizar sus sistemas, procesos, plataformas, de la mano del desarrollo de compe-

tencias digitales claves para el ejercicio de la docencia, acción que en el país desde el MINEDUC se vienen desarrollando desde el 2000 con la definición de competencias TIC docentes, que nunca tuvieron la relevancia que hoy tienen en la discusión. A saber, el docente debe; gestionar información en línea, disponer de diversidad de herramientas TIC para sus estudiantes, utilizar herramientas didácticas propias de su disciplina, formar sobre cuestiones éticas, entre varios otros elementos que desafían a una formación continua que propicie estas competencias.

Por tanto, entendiendo la relevancia de las TIC hoy en día en los sistemas educativos, su potencial uso como herramientas favorecedoras del aprendizaje, y el aprendizaje de los docentes, formadores, profesores y estudiantes sobre esta experiencia, para la continuidad y futuro próximo, es necesario de configurar que a nivel país se generen e implementen políticas TIC que permitan su integración en la educación como un aspecto complementario o central para la generación de aprendizajes, con inyección de recursos para que instituciones educativas puedan integrar TIC a la vanguardia, de la mano de fuerte capacitación docente a lo largo de la vida y una mirada distinta a la actual forma de aprender en aulas físicas. Para esto se consideran como futuras acciones:

- Generación e implementación de políticas públicas del uso efectivo de TIC en educación
- Fuerte capacitación y orientación al docente, profesor o formador
- Modernización de las aulas físicas con incorporación de herramientas TIC
- Actualización de infraestructura tecnológica para digitalización de sistemas educativos
- Definición de competencias TIC para docentes y estudiantes a la vanguardia
- Nuevos modelos formativos que integren la docencia presencial con la remota

Este es el camino del mejoramiento continuo que paso a paso los integrantes de la Universidad han ido construyendo y por supuesto continuar aprendiendo.

¿CUÁLES SON LAS PERSPECTIVAS DE DESARROLLO PRESENTE Y FUTURO DE LAS UNIVERSIDADES DEL ESTADO EN CHILE?

Las perspectivas de desarrollo están asociadas al trabajo que cada institución ha realizado en su territorio y sobre la contribución al país. Es en este sentido que estas perspectivas se presentan con relación a los logros de la Universidad de Antofagasta lo que, junto con generar avances en el desarrollo regional y nacional, abre un abanico de posibilidades en la formación de capital humano avanzado.

De acuerdo con la Ley de Universidades Estatales y la Ley de Educación Superior que definen un Sistema de Educación Superior y se reconoce a las Universidades del Estado, se les atribuye responsabilidades que se relacionan con la contribución al cumplimiento de las Políticas Públicas no solo en el ámbito de la educación, sino que se extiende a otras áreas de desarrollo del País en lo Social, Político y Económico.

Este marco legal se complementa con otras leyes como la Ley 20.129 que establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la calidad de la Educación Superior y la Ley N° 21.369 que regula el Acoso Sexual, la Violencia y la Discriminación de Género en el ámbito de la Educación Superior. Estos mandatos legales deben ser cumplidos por las Universidades Estatales con sus recursos financieros propios y el esfuerzo de sus comunidades para su desarrollo, dado que el modelo de financiamiento no ha sufrido el cambio que permita consolidar la operación cotidiana de la Universidad y más aún contribuir a generar una estabilidad financiera necesaria para su adecuado desarrollo.

A pesar de ese escenario, las Universidades Estatales han contribuido significativamente al desarrollo del País y de la Región donde se encuentran insertas y esto se traduce más allá de la labor docente en esferas fundamentales como la investigación, la transferencia tecnológica y la vinculación con el medio.

Para sustentar lo señalado mostraré algunos ejemplos de lo realizado por la Universidad de Antofagasta en estos últimos años para contribuir al desarrollo de la Región de Antofagasta por ende del país. De una Universidad cuyos orígenes fueron eminentemente orientados hacia la docencia de pregrado para satisfacer las necesidades de profesionales de la Región de Antofagasta y la macro zona norte, evolucionó a una Universidad con docencia de posgrado, investigación, innovación en áreas de desarrollo regional que le permite vincularse a nivel regional, nacional e internacional.

Para este efecto la Universidad fortaleció la calidad de sus académicos, al 2022 la Universidad cuenta con un 82% con grado de Magister y Doctor, adecuo su estructura a las exigencias del entorno, genero programas de Magister y Doctorado asociados a áreas de investigación de interés regional como energía, minería, astronomía, recursos naturales renovables (marinos y de zonas extremas) y en ciencias naturales a nivel básico y aplicado. Junto a estos se desarrollaron programas de especialidades médicas y odontológicas relevantes y pertinentes a las necesidades del entorno.

La Universidad de Antofagasta cuenta con tres Institutos y trece Centros de investigación, difusión y estudio cuya labor proyecta a la Universidad a una fuerte

vinculación con el medio por medio de instituciones públicas y privadas una muestra de ellos es el Centro de Investigación, Tecnología, Educación y Vinculación Astronómica (CITEVA-2018) creado con el fin de generar conocimiento original, expandiendo las fronteras del conocimiento de la astronomía, para dar respuesta a la sentida necesidad regional de contar con expertos capaces de combinar su dedicación a la ciencia pura con un interés y entusiasmo genuino por el desarrollo de la región.

En este sentido, en la Región de Antofagasta la astronomía se configura cada vez más como polo de desarrollo, de modo que los ámbitos educativo y productivo de la zona necesitan interlocutores expertos, capaces de validar el impulso de desarrollo de proyectos en esta área. Atendiendo a esta realidad, los astrónomos de la Universidad de Antofagasta llenan este nicho, forjando vínculos de colaboración con actores locales potentes, capaces de transformar excelentes ideas en acciones de alto impacto para la comunidad.

Es necesario destacar que en la región se emplazan un porcentaje importante de los observatorios internacionales de mayor relevancia mundial. En este contexto, el país y la región tienen interés en explotar efectivamente las oportunidades ofrecidas por la presencia de estos proyectos, generando capital humano avanzado que aproveche los productos de los observatorios y fortalezca la comunidad científica local, o que esté calificado para integrarse a las operaciones de estos centros científicos.

La creciente cantidad de datos astronómicos disponibles está revolucionando nuestra manera de hacer astrofísica. A manera de ejemplo, el *Legacy Survey of Space and Time* (LSST, por sus siglas en inglés) detectará miles de millones de estrellas y galaxias. En este contexto implementar técnicas de Astroinformática en los análisis se hace cada día más importante y constituye un enfoque clave para estudiar el universo. Estas técnicas no solo están en el origen de un cambio de paradigma dentro de la Astrofísica, sino que también pueden ser aplicadas más allá de la misma, tanto en ámbitos académicos como no académicos.

Por otro lado, el desierto de Atacama ofrece un laboratorio natural único para el estudio de microorganismos extremófilos. Hasta ahora, los esfuerzos de comprender la vida en condiciones extremas han sido mayormente liderados por instituciones extranjeras, por lo que es deseable que estudios interdisciplinarios, como Astrobiología, puedan eventualmente ser liderados desde los grupos de trabajo regionales y con experiencia en el estudio del Desierto de Atacama.

En materia de vinculación con la comunidad y su relación con organismos públicos para cumplir objetivos sociales es un gran desafío para apoyar su protección

como son los adultos mayores y las mujeres agredidas, se crearon dos centros con el financiamiento público.

En 2020, la Universidad suscribe un convenio con el Servicio Nacional del Adulto Mayor para ejecutar el proyecto denominado Centro Diurno Referencial (CDR). El objetivo de esta alianza es favorecer el mejoramiento de la calidad de vida de las personas mayores con vulnerabilidad social, dependencia funcional leve-moderada, así como de su contexto familiar, mediante una intervención integral personalizada, transpersonal, interdisciplinaria, con perspectiva de género, intercultural e intergeneracional que potencie sistemáticamente su autonomía e independencia funcional.

El CDR atendió gratuitamente a cerca de 90 personas mayores de 60 años pertenecientes a los tres primeros tramos de la calificación socioeconómica del registro Social de Hogares (0 a 60% vulnerabilidad social), mediante un equipo multidisciplinario integrado por profesionales de las ramas de la Kinesiología, Psicología, Terapia Ocupacional, Nutrición, Fonoaudiología, Trabajo Social y Enfermería.

En otro hito de vinculación con nuestro entorno, donde en una alianza con el Servicio Nacional de la Mujer y de Equidad de Género (SERNAMEG), la Universidad de Antofagasta, asumió en 2021, la dirección y ejecución del Centro de Atención Reparatorio Integral de Violencia contra las Mujeres *Eloísa Díaz Zurita*, organización que tiene como objetivo esencial entregar atención a mujeres víctimas de violencias graves.

Así también, en la vinculación con nuestro entorno se logró instalar el Hospital Clínico Universitario. Este centro de salud cuenta con: a) Centro de atenciones ambulatorias (CAE) con 28 box de atención, 1 pabellón de cirugía menor y 3 salas de procedimientos; b) Unidad de imagenología con 1 tomógrafo computarizado, 3 ecógrafos y 2 equipos de rayos; c) Laboratorio con laboratorio clínico, laboratorio de biología molecular y toma de muestras; d) Unidad de medicina física y rehabilitación (UMFR) con gimnasio y sala de procedimientos; e) Salas espejos y f) Laboratorio digital odontológico, realizado con inversión institucional. Las consultas médicas generales y especializadas, atenciones de profesionales de salud y exámenes clínicos han permitido dar cobertura a la población en la región de Antofagasta.

Es importante mencionar que el proceso de instalación ha sido complejo porque fue necesario coordinar entre instituciones del Estado (SSA y GORE) el cumplimiento de los requisitos legales y considerar el aprendizaje de las autoridades y cuerpos profesionales respecto de este proyecto único en el contexto político situacional en

el que se desarrolló el proceso para viabilizar su factibilidad a largo plazo superando todas las dificultades que se levantaron durante el transcurso del proceso.

A pesar de las dificultades, la Universidad por intermedio del Hospital ha logrado contribuir en el 2021 al territorio con: 18.421 atenciones médicas, 3.325 atenciones en imágenes, 24.559 exámenes de laboratorio y 7.470 atenciones en rehabilitación.

El apoyo a diagnóstico clínico durante la pandemia se realizó por medio de la instalación del laboratorio de biología molecular consistente en capacidades físicas, equipamiento y recursos humanos que sirvió a la región en el inicio de la pandemia hasta el 2021 contando con capacidad diaria de 300 exámenes de diagnóstico.

En la formación de profesionales de pregrado y posgrado (misión institucional), el hospital ha permitido instalar un campo clínico para los estudiantes de medicina y área de la salud para que puedan terminar sus carreras y apoyar al sistema público y privado. Y así formar parte de la fuerza laboral de la región y el país para atender las necesidades de salud de la población y por otro lado es un campo para el desarrollo de las especialidades médicas instaladas mediante el proyecto FIC regional. También, apoyó a la investigación mediante el estudio clínico *PedCoronaVaco3CL* Fase 3 que reclutó niños, niñas y adolescente voluntarios entre 3 y 17 años. Su objetivo fue evaluar la seguridad e inmunogenicidad de CoronaVac®, vacuna inactivada contra COVID-19 elaborada por el Laboratorio SINOVAC.

Otro importante hecho ha sido el apoyo a políticas sanitarias, como fue el seguimiento de variantes de SARS-Cov-2 mediante secuenciación genómica aportando con más de 500 muestras. Esta iniciativa permitió desarrollar capacidades en la universidad que prontamente se potenció mediante la colaboración con la *Control Disease Center*. Esto permite desarrollar investigación y formar estudiantes de pre y posgrado en el uso de tecnología nanopore de tercera generación para el secuenciamiento de genomas.

Por último, en la misma línea, se logró instalar el Laboratorio de las Vacunas como resultado del proyecto FIC *Atacama Desert Vaccine Laboratory* (ADVALAB), su propósito central es investigar acerca de vacunas que ayuden a prevenir enfermedades infectocontagiosas u otras alteraciones del sistema inmune para ello cuenta también con el soporte que dará el Centro de Investigación en Inmunología y Biotecnología Biomédica de Antofagasta (CIIBBA).

Son estos avances los que permiten establecer que aún queda mucho camino por recorrer, y consensuar que se necesita de mucho dialogo para transformar al Hospital Clínico en un actor y motor en el desarrollo de la salud pública regional.

En materia jurídica se creó el Centro para la descentralización y el proceso constituyente, dependiente de la Facultad de Ciencias Jurídicas en el mes de diciembre de 2019, cuyos objetivos son la creación de conocimiento disciplinar y divulgación in torno al tema de la descentralización política y financiera del país, difundir la importancia para Chile y la Región del proceso constituyente y orientar respecto del mismo. En su corta vida, el Centro ha realizado numerosas actividades de difusión acerca del nuevo proceso que actualmente se encuentra en marcha.

Para integrarse al desarrollo regional por medio de la investigación, innovación, postgrado y transferencia tecnológica, se creó la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado, la Oficina de Transferencia Tecnológica, la Escuela de postgrado junto al fortalecimiento y creación unidades académicas para ser un referente Regional y Nacional en áreas con ventajas comparativas de la macro zona norte.

Lo anterior permitió generar los Centros de Investigación para avanzar en el desarrollo industrial y la investigación con estándares internacionales. De esta manera, nacen el Centro de Desarrollo Energético de Antofagasta (CDEA, 2008), el Centro de Bioinnovación (CBIA, 2010) y el Centro del Litio y Minerales Industriales (CELMIN, 2013), a los que me refero a continuación:

El Centro de Bioinnovación se decreta en el 2010 y nace a partir del incipiente laboratorio de ecología microbiana (LEM), el que inició las investigaciones en microbiología aplicada. El CBIA, tiene como propósito iniciar el desarrollo de investigación en microbiología orientada a aplicación y transferencia tecnológica, donde mediante el apoyo de diversos proyectos que se han ejecutado en el tiempo dentro del área de ciencia aplicada de la ANID (antiguamente CONICYT y FONDEF), logra la materialización de varias unidades anexas, en las que caben destacar: la Unidad de Microbiología Aplicada (UMA), dedicada fuertemente al desarrollo y emprendimiento en microalgas, desde la búsqueda de nuevas cepas hasta la aplicación a nivel piloto de cultivos microalgales para la obtención de biomasa microalgal, contando con una planta piloto de 70 m³; El Laboratorio de Mesocosmos Marino, el que dispone de instalaciones para hacer escalamientos de desarrollos biotecnológicos y piscinas de 50 m³ únicas en su género a nivel nacional y un Hatchery de diversificación productiva que ha permitido avances y aplicaciones de microbiología acuícola.

Actualmente el CBIA cuenta con aproximadamente 30 profesionales, entre los que se cuentan postdoctorados, doctores, candidatos a doctor, magister y profesionales, siendo un grupo multidisciplinario, abarcando especialidades desde la

biología marina, la bioquímica, la fotobiología hasta ingeniería en acuicultura, biotecnología, bioprocesos y agronomía. Además, cuenta con convenios y desarrollo de proyectos con Universidades tanto nacionales como internacionales, entre las que se destacan: Universidades de España como Universidad de Almería y Málaga; Universidades de Japón como Kindai y Kyoto y Universidad de EEUU como Northeastern, e Instituciones como el Instituto de Desarrollo Pesquero (IFOP).

También el CBIA incursiona en el desarrollo para potenciar la docencia de postgrado con la materialización a corto plazo de un magister en Bioinnovación Microbiana, proyectado para el 2023.

A lo largo de su historia, el CBIA ha incorporado a variados investigadores con el apoyo de proyectos para fomentar líneas que puedan dar relevancia al rol que tienen los microorganismos (tanto bacterias como microalgas), en potenciales desarrollos productivos, es así se ha trabajado fuertemente el área de bioestimulantes microalgales enfocados al desarrollo agrícola, así como de pigmentos carotenoides, en particular la luteína, quien tiene aplicaciones en el ser humano, alimentación animal y otras, como también, el tratamiento de aguas residuales para biodepuración y reutilización de aguas, contando con una planta piloto de cultivos masivos para la producción de microalgas enfocadas a estas diferentes líneas de investigación. Cabe destacar, el área oceanográfica o de monitoreo marino, en la que el centro cuenta con profesionales certificados por la Armada y además con dos embarcaciones que lo transforman en la única entidad en la región con las certificaciones adecuadas para hacer monitoreos especiales, tanto a nivel de bentos como de plancton.

El CBIA se está expandiendo a las comunas de Mejillones y Taltal, recibiendo en el 2022, un terreno de 5,5 hectáreas en la comuna de Mejillones que le permitirá desarrollar, replicar y escalar la planta piloto, haciendo investigación que tenga directo impacto social en dicha comuna, en especial a los pequeños agricultores tanto en el área de producción de alimentos como ornamental con la implementación de jardines verticales, iniciando así una nueva línea de investigación en el área de la agricultura del desierto, pretendiendo ser un referente a nivel nacional replicando a otras zonas del país.

Para el desarrollo de las diferentes líneas de investigación, el CBIA cuenta con equipamiento de última generación obtenidos desde aportes de proyectos de investigación de la ANID, FONDEF, regionales e internacionales entre los que se destaca el proyecto SATREPS que busca generar nuevos métodos para detectar de manera temprana la aparición de la marea roja.

Desde otra perspectiva, el desarrollo local en las áreas de energía y minería, definidas como prioritarias por la Universidad, son una muestra significativa del aporte de la Universidad de Antofagasta al desarrollo regional y nacional desde sus orígenes y se remonta a los años de la creación de la Escuela Industrial Salitre y Minas con las formaciones técnicas en minería y luego electricidad posteriormente que constituyen la base tecnológica de la Universidad de Antofagasta a partir de su creación fortaleciendo la actual Facultad de Ingeniería por medio de sus Departamentos y Centros de Investigación generando los programas de Magister y Doctorado en Ingeniería de Procesos de Minerales, Magister en Desarrollo Energético y Doctorado en Energía Solar resultado de una gestión basada en el fortalecimiento de la calidad académica y como resultado la investigación de excelencia y la vinculación con el entorno.

El 2008 se iniciaba el nuevo ciclo de las fuentes de energía renovables, principalmente por las crisis energéticas y elevados costos de los combustibles fósiles. Esto motivó hacer los primeros esfuerzos por cambiar la matriz energética hacia fuentes limpias como la eólica y solar. Esto motiva a focalizar el CDEA en las Energías Renovables, con potencial de desarrollarse en la región de Antofagasta. Los primeros inicios se centraron en generar redes de colaboración, participando en giras internacionales de diversos centros, tales como: CIEMAT-PSA, Fraunhofer, CSIRO, entre otros. El tema estratégico fue focalizarse en los desarrollos técnicos, aprovechando la historia de la región y la necesidad futura de técnicos y profesionales en áreas duras del conocimiento.

La primera infraestructura instalada en la universidad fue en colaboración con la industria europea, por medio de una colaboración Universidad-Empresa (JUWI, KRANICH). La empresa con la necesidad de generar información, capital humano y realizar pilotos y la Universidad con el ámbito de ampliar sus conocimientos en la formación de nuevos profesionales y crear infraestructura propia. Se establecieron convenios con confidencialidad de información por 2 años, donde al finalizar las dependencias pasaron al activo de la universidad. Los alumnos trabajaban en un formato de becas financiadas por las empresas, de manera de generar el vínculo con la empresa. Esto permitió fortalecer el postgrado e incentivar a los nuevos estudiantes de pregrado en visionar una opción laboral hacia la investigación y docencia.

Los hitos relevantes fueron la adjudicación de fondos públicos tales como: el programa de mejoramiento institucional en el área de energía (2013), FONDAP SOLAR (2013) y diversos Fondos de Innovación Regional que permitieron la contratación de especialistas, en su primera instancia doctores internacionales para generar las bases mientras se generaba el capital humano local para dar sustenta-

bilidad al centro. Siempre el enfoque ha sido la incorporación de nuevos investigadores para que crezcan junto al Centro, de manera fortalecer las redes cuando tomen nuevos rumbos. Esto ha ampliado las redes del centro a nivel internacional y ha posicionado el centro a nivel regional y nacional.

Estos proyectos posicionaron a la Universidad al incrementar considerablemente la infraestructura en laboratorios, pero particularmente en instalaciones semi-industriales centradas en recursos locales. Así, se establecieron:

Plataforma Solar del Desierto de Atacama, primer centro de investigación aplicada de energía solar, ubicado en el desierto de Atacama a 900 m.s.n.m administrada por la UA y donde se ubican diversos proyectos industriales y en colaboración con centros internacionales tales como: CEA_INES, Fraunhofer, ATAMOSTEC, Tecnalía, entre otros (2014).

Planta Fotovoltaica Lalcktur (1 MW), planta industrial de investigación aplicada en colaboración con Escondida BHP para impulsar la formación de capital humano, desarrollo de investigación y transferencia de información y conocimientos a la comunidad (2016).

Planta de Calor Sensible, instalación de 1 Ton para pruebas de sales fundidas que permitan dar soporte a la industria solar, mediante el almacenamiento de energía térmica. Estos desarrollos se han realizado con sales locales extraídas del desierto de Atacama.

Otro hito importante fue la adjudicación del Programa Tecnológico de Corfo ATAMOSTEC, donde la Universidad de Antofagasta participó como institución beneficiaria (primera vez que la universidad lidera una iniciativa de esta envergadura). Esto ha estrechó la colaboración con los actores locales e instituciones que repercutió en la formación de ASDIT, la primera iniciativa global para postular en conjunto al Instituto Tecnologías Limpias (ITL) para instalar en Chile del primer centro de excelencia para el desarrollo industrial de la industria solar y minera. Las decisiones de focalizarnos en los ámbitos técnicos nos generaron una posición estratégica en esta iniciativa.

El CDEA se ha posicionado a nivel regional y nacional y es reconocido a nivel internacional, pero se generan importantes desafíos para mantener lo creado, particularmente en la infraestructura, capital humano y vinculación con el medio que debe ser constante para seguir creciendo y posicionando a la institución.

Para posicionar un centro como el CDEA a nivel nacional e Internacional es necesario:

1. Mantener un liderazgo en los equipos de trabajo. Trabajar en forma colaborativa y multidisciplinaria para resolver un problema específico de la industria.
2. Participar activamente con los actores locales (ministerios, gobierno regional, comunidad). Si bien inicialmente es relevante esto se debe sustentar con el crecimiento de infraestructura, capital humano y apoyo técnico. Si esto no se genera el centro se diluirá con el término de los primeros proyectos.
3. Apostar por profesionales jóvenes con motivación de aprendizaje y crecimiento. Estos serán los mejores embajadores en forma interna y externa y cuando emprendan nuevos rumbos.
4. Fortalecer las redes con exalumnos, mediante convenios, proyectos, formación continua y participación en los éxitos de la Universidad.
5. Participar en iniciativas nacionales, aprender en los ámbitos de investigación, gestión y administración de proyectos de gran tamaño.
6. Ampliar las redes a nivel internacional con proyectos concretos. Si bien primeramente se pueden generar encuentros políticos estos no se sustentan si no existen proyectos y adjudicación de fondos que logren implementar el trabajo en conjunto.
7. Crear conocimiento mediante la generación de información estratégica en base a proyectos, consultorías y colaboraciones.

En la misma línea estratégica, el Departamento de Ingeniería Química y Procesos de Minerales, desarrolló investigación científica ligado a la creación de sus postgrados. Comprometida con el desarrollo regional impulsó el perfeccionamiento de recursos humanos de primer nivel, capaces de aportar al desarrollo científico tecnológico en esta área. Este fue el primer paso para promover el desarrollo futuro de la investigación.

Consecuente con lo anterior en el 1998 se creó el Magíster en Ciencias de la Ingeniería Mención Ingeniería de Procesos de Minerales (acreditado actualmente por 8 años). Este magíster rápidamente se acreditó y consolidó, originando un aumento de la productividad científica, el desarrollo de diferentes proyectos de investigación y un mejoramiento de la infraestructura para investigación.

En base al avance que tuvo este Magíster y por considerar que se tenían las condiciones adecuadas para ofrecer un doctorado en esta área, la Universidad creó el Programa de Doctorado en Ingeniería de Procesos de Minerales el cual empezó

a funcionar el 2006. Con esto se concretaba el compromiso de la universidad con aportar al desarrollo científico y a la formación de graduados al más alto nivel en el área minera.

Este doctorado desde sus inicios fue apoyado por la Universidad, lo que facilitó la postulación a proyectos de infraestructura y la contratación de nuevos investigadores que pasaron a formar parte del núcleo de este programa. También desde sus inicios este doctorado fue acreditado por la CNA, lo que permitió contar con becas Conicyt para estudiantes y financiamiento para estadías de investigación de profesores y estudiantes, junto con esto se establecieron convenios con diferentes centros de investigación, universidades extranjeras y de apoyo con algunas industrias de la minería, todo lo cual facilitó la postulación e incorporación al programa de numerosos estudiantes extranjeros.

El Doctorado en Ingeniería de Procesos de Minerales tiene una acreditación de 8 años por la CNA, ha contado con más de 30 estudiantes desarrollando tesis anualmente y ha influido enormemente en el fortalecimiento y desarrollo de las líneas de investigación del departamento, transformando a esta unidad en una de los más productivas de la universidad.

Como resultado paralelo se creó el 2013 el Centro de Investigación Avanzada del Litio y Minerales Industriales (CELMIN), para impulsar la innovación junto a la investigación en minería no metálica, generando investigación consolidada en el área de Ingeniería de Procesos de obtención de compuestos del litio, purificación de sales de litio, almacenamiento de energía térmica y almacenamiento de energía eléctrica en base a litio (fabricación de baterías *ion-litio*).

Las líneas de investigación del centro están orientadas al desarrollo e innovación tecnológica, buscando métodos más limpios y menos agresivos con el medio ambiente para la obtención de los compuestos del litio y la elaboración de nuevos productos con mayor valor agregado y la búsqueda de nuevas aplicaciones.

También, se trabaja en la implementación de un proceso electroquímico que utiliza membranas de intercambio iónico (electrodiálisis) para la obtención de Hidróxido de Litio (LiOH) grado batería con una concentración del 99.95% en un solo paso, a partir de salmueras concentradas.

Por otra parte, también se está desarrollando un proceso para obtener partículas de carbonato de litio, con el fin de usar esta tecnología de cristalización controlada para remover impurezas como el sodio, que afectan la capacidad de ciclado

de las baterías *ion-litio*, que como resultado relevante el 2022 se obtuvo la primera patente sobre construcción de baterías de litio en Chile.

La contribución de CELIMIN a la segunda región, una activa productora de sales inorgánicas como nitratos, sulfatos, cloruros e hidróxidos, ligados a compuestos de litio, sodio y potasio, además de otros como yodo y ácido bórico, es muy relevante ya que la producción de estas sales se ha caracterizado históricamente por culminar con su exportación sin un importante valor agregado significativo. El CELIMIN propone obtener sales de alta pureza exportables a mercados de la industria química, farmacéutica, nutracéutica, cosmética y otras.

En los mercados mundiales las sales más refinadas son aquellas que mediante procesos de refinación alcanzan mayores niveles de pureza, por lo tanto, son las que obtienen los mejores precios. En el mundo existen tecnologías de libre acceso para su obtención con altas posibilidades de aplicación a las características de los yacimientos chilenos. Esto configura una oportunidad de Investigación, Desarrollo e Innovación (I+D+i), para agregar valor a estos productos y a productos derivados, con una visión de futuro en las inmensas y valiosas reservas presentes en la región.

Lo descrito son ejemplos de la labor que desarrollamos las Universidades del Estado, resultado del compromiso de nuestras comunidades con el territorio, pero esto no es suficiente, se requiere un real compromiso del Estado, es decir el futuro de la Educación Superior pública debe construirse a base de una nueva forma de relación entre el Estado y sus instituciones. De esta manera podemos mejorar, fortalecer y desarrollar las iniciativas que van en beneficio de las diferentes regiones donde estamos insertas y por ende del país.

El corolario de esta reflexión se funda en los tres momentos implícitos en este texto. El primero, la mantención de un sistema estatal que basa su desarrollo en el autofinanciamiento debido a que requiere de la mancomunación de fondos (basales y variables) para mantener su operación, sustentar los logros alcanzados y cumplir lo que mandata la Ley (21091 y 21094), en este sentido es urgente reconfigurar la estructura del financiamiento basal para dar certidumbre al desarrollo de la Educación Superior Estatal. Segundo, es claro que las instituciones han fortalecidos los niveles de gestión institucional mediante la planificación estratégica y el aseguramiento de la calidad con una misión pertinente con su territorio, es esta fortaleza que se debe mantener y mejorar para adecuarse a los desafíos que la globalización, los avances tecnológicos (inteligencia artificial) y los problemas de nivel planetario nos demandan. Y por último cada institución dispone de competencias únicas (principalmente en investigación, innovación y

transferencia tecnológica) disponibles para el desarrollo del capital humano de su entorno y debemos considerar que serán ellos los encargados del desarrollo de las capacidades del país para el progreso humano y económico y superar las amenazas a las que estamos expuestos como la violencia, la pobreza, el hambre y la crisis climática.

Mayo de 2023

Perspectivas teóricas e implementación de estrategias de equidad e inclusión en la Universidad de Chile (2010-2023)

Rosa Devés Alessandri

Rectora de la Universidad de Chile

Maribel Mora Curriao

Directora Oficina de Equidad e Inclusión, Universidad de Chile

Carlos Rilling Tenorio

Director Ejecutivo de Rectoría, Universidad de Chile

Cristian Cabalin Quijada

Jefe de Comunicaciones de Rectoría, Universidad de Chile

Este capítulo aborda los fundamentos del trabajo en torno a la profundización de la equidad y la inclusión educativa en la Universidad de Chile durante el período comprendido entre 2010 y 2023. Se trata de trece años de un esfuerzo sostenido e implementado por una comunidad universitaria comprometida con la transformación institucional, que ha ido aprendiendo y aportando desde sus distintas miradas al diseño y rediseño de nuestro quehacer. En ese proceso fue preponderante el aporte de investigadoras e investigadores, que contribuyeron con evidencia teórica en la construcción de las propuestas, estrategias y acciones para el fortalecimiento de la equidad y la inclusión en una universidad altamente selectiva como la nuestra.

Del mismo modo, fue relevante producir y gestionar nuestra propia evidencia con datos acerca del acceso, progreso y egreso de estudiantes de grupos prioritarios. Con ello, fortalecimos los avances y monitoreamos los programas de apoyo. Esto implicó constituir nuevos equipos, articular esfuerzos preexistentes con perspectiva de equidad y potenciar capacidades que nos permitieran ampliar la mirada acerca de una realidad que se nos mostraba cada vez más compleja. Sistematizar y producir información relevante fue una tarea tan necesaria como seguir investigando permanentemente respecto de las barreras y los apoyos para los distintos grupos prioritarios en la educación superior.

El impulso inicial para la instalación de programas de equidad e inclusión educativa en nuestra institución provino de la Facultad de Ciencias Sociales. Esta unidad creó en 2009 el Cupo de Equidad dirigido a estudiantes de establecimientos educacionales municipales, cuyo primer ingreso en 2010 favoreció a estudiantes

de la carrera de Psicología, sumándose al año siguiente estudiantes de Sociología y Antropología. Esta comprensión de la necesidad de ajustes, vía cupos o cuotas, en un sistema que expresaba cada vez más la desigualdad estructural del sistema escolar, aparecía como adelantada para nuestro contexto. Sin embargo, era ya compartida por otras instituciones en nuestro país, algunas de las que fueron centrales durante la etapa de diseño. Entre ellas se destaca la Fundación Equitas con la implementación del Programa de Becas de Postgrado de la Fundación Ford para Chile y a la Universidad de Santiago de Chile con su iniciativa de Propedéutico (Castro et.al, 2016; Gil Llamblas y del Canto Ramírez, 2012; Moya, 2011; Devés y Mora Curriao, 2014; Díaz-Romero, 2006). Las diversas instancias de análisis y reflexión generadas por estas instituciones y sus publicaciones fueron clave para observar y reflexionar respecto de lo que estaba ocurriendo en Chile y en América Latina en términos de desigualdad socioeducativa.

La desigualdad, como denunció el movimiento secundario de 2006 (Bellei, 2011; Bellei, 2022), se iniciaba desde la primera infancia y se extendía hasta el nivel superior, agudizando la brecha educativa y haciendo que ésta fuese cada vez más compleja de abordar. Por otra parte, se entendía que, si la brecha se arrastraba hasta el nivel superior sin una intervención inmediata y adecuada, esto implicaba en el mediano y largo plazo que la desigualdad de oportunidades entre ricos y pobres se agravaría, afectando la capacidad intelectual, profesional, técnica y artística que se necesita para un desarrollo humano y sostenible. Por lo tanto, a la injusticia individual, se sumaría la consolidación de una sociedad desigual.

Así, en un contexto donde se celebraba la masificación del acceso a la educación superior no se pudo ocultar esa desigualdad estructural expresada en el ingreso segregado de estudiantes a educación superior, determinado —en gran parte— por las condiciones socioeconómicas de origen. La evidencia mostraba con claridad que el ingreso estaba mediado por la segregación escolar previa, accediendo a las universidades más selectivas los estudiantes de mayores ingresos y a las universidades menos selectivas, los estudiantes de menores recursos. Esto fue explicitado en distintos estudios que se publicaron a nivel nacional e internacional, siendo el de la OCDE (2009) el que nos puso en mayor alerta. Allí se sostenía, entre otros aspectos, que “los problemas tienen sus raíces en la severa segmentación de la sociedad chilena que se refleja en las diferencias entre las escuelas. Los colegios a los que van jóvenes de familias acomodadas tienen consistentemente mejores tasas de graduación de la educación media, preparación para la admisión a la universidad y éxito en la universidad. Una gran cantidad de alumnos de grupos de bajos ingresos y de escuelas municipales rinden la principal prueba de admisión universitaria en Chile, la Prueba de Selección Académica (PSU), pero

tienen peores resultados que los que podrían predecirse de su tasa de graduación de la educación media” (OCDE, 2009).

Por otra parte, la visión crítica respecto de esta masificación basada en la privatización y la mercantilización de la educación solo había agudizado la sensación de injusticia en la sociedad chilena. Es importante enfatizar, que un impulso importante para los avances en equidad e inclusión provino de las demandas y reivindicaciones de los grupos tradicionalmente excluidos de la educación superior y, sobre todo, de los movimientos estudiantiles de 2006 y 2011 (Bellei, Cabalin y Orellana, 2014), que adquirieron protagonismo en la agenda pública sobre la educación.

En nuestra institución, pública y comprometida con el desarrollo del país desde sus orígenes, en 2007 aún se planteaba que la “Calidad era Equidad”, como había sostenido el entonces Rector Víctor Pérez¹. De algún modo, se asumía —parafraseando al exrector— que hacer bien las cosas era suficiente compromiso con la equidad, dado que se suponía que la calidad se distribuía entre estudiantes de distintos orígenes que llegaban a nuestra institución. Sin embargo, al menos tres situaciones confluyeron para cambiar la mirada: a) la conciencia de la dirigencia estudiantil respecto de las desigualdades; b) la reflexión conjunta con instancias comprometidas con la acción afirmativa en la educación superior en América Latina; y c) los datos aportados por la OCDE en 2009 habían echado por tierra una de las premisas de 2007, pues nuestra institución se presentaba como la segunda más elitizada de las universidades del Consejo de Rectores (CRUCH). Esto último implicaba que no estábamos siendo una diseminadora de educación de calidad para la diversidad de la población, sino solo para ciertos sectores sociales. Esta situación mostraba inconsistencia con nuestros principios orientadores.

Era evidente que se requería de acciones inmediatas para resguardar un cuerpo estudiantil diverso. En ese contexto, la afirmación del exrector Víctor Pérez en 2011: “Equidad es Calidad², no solo mostraba un cambio profundo en el discurso, sino también un convencimiento que comenzaba a instalarse —no sin detractores— en nuestra institución. Así la tarea que se debía acometer era ampliar el acceso a la Universidad de Chile a “estudiantes talentosos provenientes de colegios municipalizados”, para alcanzar en cinco años una meta del 20% de las y los estudiantes ingresando por la vía de cupos supernumerarios u otras modalidades de ingreso de equidad.

¹ *Calidad es Equidad*, fue el lema del discurso de Inauguración del Año Académico 2007. El discurso completo puede ser revisado en la siguiente dirección: <https://uchile.cl/dam/jcr:1e4a006f-f71a-4cc5-8e0b-fcc658ff5d80/discurso-rector-ao-academico-2007.pdf>

² *Equidad es Calidad*, fue el lema de la Inauguración del año académico 2011. El discurso completo puede ser revisado en la siguiente dirección: <https://uchile.cl/u71021>³ Médico, profesor y político chileno (1855 -1835).

Lo más importante de esa decisión fue el reconocimiento de que ese esfuerzo debía estar acompañado de apoyo académico, para que la igualdad de oportunidades fuera real. El llamado de Bourdieu en la década del sesenta se nos presentaba como una urgencia en estas condiciones: “La indiferencia hacia las diferencias transforma las desigualdades iniciales en desigualdades de aprendizaje” (Bourdieu, 1966).

Para avanzar en el diseño de una política de equidad e inclusión, en octubre de 2010 se conformó la Comisión de Equidad, liderada desde la Prorectoría (Devés et.al, 2012; Devés et.al, 2013), que debía proponer acciones a distintos niveles para reducir las múltiples barreras que dificultan el proceso y el logro de una educación de calidad. Esta comisión propuso:

- (a) ofrecer igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y egreso a todos los(as) estudiantes meritorios que aspiran a ser parte de la Universidad, e (b) implementar acciones tendientes a generar ambientes formativos de calidad que estimulen la integración y desarrollo de las capacidades humanas y profesionales para convivir, dialogar y ser efectivos en contextos de alta diversidad (Devés et.al, 2012; Devés et.al, 2013).

Más tarde reafirmaríamos esa convicción, señalando que “no se trata solo de promover el acceso a la universidad de grupos excluidos o incluso de desarrollar acciones que reduzcan la brecha educacional heredada de los niveles educacionales anteriores, sino de una nueva —y a la vez antigua— forma de hacer Universidad pública”; esto es: responder al compromiso con el desarrollo del conocimiento y aportar al bienestar de la sociedad en general (Universidad de Chile, 2013, p.8). Para ello la universidad actual —sosteníamos— debía estar dispuesta “a escuchar, valorar y aprovechar las diferencias como oportunidades para la generación de conocimiento, el desarrollo de procesos formativos de calidad y para avanzar hacia la comprensión de las relaciones que establecen las personas en sus propias sociedades o en contacto con otras”. El convencimiento de que “la diversidad efectiva potencia el desarrollo cognitivo y social de los estudiantes” estaba acompañado de la evidencia de que no bastaba con la diversidad estructural, sino que se debía propiciar las interacciones reales entre personas con distintas experiencias, visiones y valores.

De acuerdo con nuestra propia sistematización, el proceso de transformación institucional se puede leer en al menos tres períodos. El primer período, de instalación de la perspectiva de equidad e inclusión estudiantil entre 2010 y 2014, giró en torno a atraer, atender y valorar la diversidad, reconociendo que en todos los espacios sociales, culturales y étnicos, entre otros, se encuentran personas cuyas potencialidades esperan ser desarrolladas. Por ello, a la par de implementar el Sis-

tema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (SIPEE, 2011) se creó el Modelo de Desarrollo Integral de Estudiantes (Devés et.al, 2013) que buscaba poner al centro del quehacer universitario al (a la) estudiante universitario, el desarrollo de su aprendizaje y de todas sus capacidades, fortaleciendo el ámbito de Pregrado (docencia y aprendizaje) y el Bienestar y Desarrollo Estudiantil (beneficios y apoyos). Este fue un cambio radical y su instalación, aunque gradual, actualmente forma parte de la vida universitaria. Esta visión se institucionalizó con la *Política de Equidad e Inclusión del Senado Universitario*³.

En el segundo período, entre 2015 y 2017, a la par del fortalecimiento del Pregrado y el Bienestar y Desarrollo Estudiantil con foco en estudiantes de alta vulnerabilidad socioeducativa, se sumó el programa gubernamental y nacional PACE, de acompañamiento a establecimientos educacionales de alta vulnerabilidad, en la transición de sus estudiantes desde la vida secundaria a la vida en educación superior. Por otra parte, la Oficina de Equidad e Inclusión inició el trabajo con otros grupos prioritarios como personas con discapacidad, pueblos indígenas, afrodescendientes, migrantes y personas de grupos LGBTIQ+; y la Oficina de Igualdad de Oportunidades Género, se focalizó en la prevención y denuncia del acoso, el abuso y la discriminación por tema de géneros. Entonces, se instaló la necesidad y convicción de abordar la diversidad desde una nueva perspectiva: los derechos de los grupos prioritarios, sus demandas y reivindicaciones hacia la educación superior.

El tercer momento, desde el 2018 en adelante, se da en un contexto de rápida aprobación de leyes nacionales, políticas y programas que apuntan a abordar distintos aspectos de la diversidad poblacional que aparece cada vez más reivindicativa a nivel país. En nuestra institución, tras la aprobación de la *Política Universitaria de Discapacidad en la Perspectiva de la diversidad funcional*⁴ se buscó dar impulso a las estrategias de adecuaciones curriculares no significativas⁵, la implementación del Diseño Universal de Aprendizaje y la accesibilidad Universal, aunque estos últimos aspectos se han instalado tímidamente aún.

³ La Política de Equidad e Inclusión Estudiantil en la Universidad de Chile, aprobada por el Senado Universitario, se encuentra disponible en la siguiente dirección: <https://uchile.cl/dam/jcr:69041f04-00f8-4025-9d74-6b47039027bo/politica%20de%20equidad%20e%20inclusi%20estudiantil.pdf>

⁴ La Política de Inclusión Universitaria en la perspectiva de la diversidad funcional, aprobada por el Senado Universitario, se encuentra disponible en la siguiente dirección: <https://uchile.cl/dam/jcr:e99bab7e-a76a-4e11-af88-68120c9527f9/politin.pdf>

⁵ Las adecuaciones curriculares no significativas “Modifican elementos no prescriptivos o básicos del currículo. Son adaptaciones en cuanto a los tiempos, las actividades, la metodología, las técnicas e instrumentos de evaluación” (Para más información, se puede consultar <https://www.fundacioncadah.org/web/articulo/tipos-de-adaptaciones-curriculares-individualizadas.html>)

Este capítulo, que analiza las bases teóricas de la política de equidad e inclusión de la Universidad de Chile y las implementaciones derivadas de ellas, se divide en tres apartados y una reflexión final acerca de los desafíos para la educación superior en Chile. En la primera parte, abordamos los aportes investigativos que dieron sustento a nuestras intuiciones iniciales, nuestros primeros aprendizajes y que generaron mayor apertura y consenso institucional, siendo la investigación basada en evidencia respecto del impacto positivo de la acción afirmativa en universidades estadounidenses el eje del trabajo de los cuatro primeros años.

En la segunda parte, abordamos los datos que nos hicieron comprender los procesos, dando cuenta de la creación, modificación y masificación de la aplicación de instrumentos para recoger mejor información de estudiantes de grupos prioritarios en su proceso de acceso, progreso y egreso de nuestra institución. A su vez, mostramos la forma de producción y gestión de datos, evidenciando las complejidades del proceso y la necesidad de instalar capacidades institucionales para ello.

En la tercera parte, además del importante giro hacia la inclusión, se revisan en primer lugar los instrumentos jurídicos nacionales e internacionales, así como los acuerdos en educación superior que nos permitieron ampliar la perspectiva respecto de lo que las instituciones de educación superior deben hacer frente a la diversidad. Las nuevas Leyes de Educación Superior 21.091 y 21.094 de 2018 enfatizan la equidad y la inclusión como principios respondiendo de una u otra forma a leyes anteriores sobre grupos tradicionalmente excluidos de la educación superior.

Por último, cabe señalar que a la luz de las investigaciones utilizadas, consultadas o analizadas en los distintos períodos, pudimos observar qué estábamos haciendo y qué no hacíamos por el respeto y la dignidad de todas las personas en nuestra institución. En función de aquello se propuso un modelo específico para este cambio de perspectiva que, basándose en la inclusión social, buscaba reconocer los tres componentes base que permiten determinar el grado real de inclusión/exclusión de una persona o grupo de personas en un contexto social específico. Esto es, si las personas tienen acceso a todos los espacios sociales y las oportunidades de desarrollo intelectual, social y cultural; si pueden participar con y desde sus identidades de manera efectiva de las oportunidades que su contexto ofrece y, por último, si tienen la posibilidad real de incidir, al menos, en cuestiones que los afectan como personas o grupos específicos. Sobre esto y otros aspectos en relación con el mandato de las universidades estatales versa el último apartado a modo de conclusión.

I.- DEL ACCESO CON EQUIDAD, LA ACCIÓN AFIRMATIVA Y LA VALORACIÓN DE LA DIVERSIDAD

1.- EL CONTEXTO NACIONAL

En retrospectiva, observamos con mayor claridad que, en el caso chileno, la estratificación en educación se vio fortalecida con las políticas educativas de mercado implementadas desde los años ochenta (Murillo, Duk & Martínez-Garrido, 2018). Por lo mismo, iniciativas como las políticas de equidad e inclusión nos han invitado a avanzar en el logro de una justicia educacional distributiva y participativa (Moyano y Bernasconi, 2019), que deje atrás la perspectiva de “ganadores y perdedores” dentro del sistema educativo (Sandel, 2020). En ese contexto, el compromiso por la equidad que ha manifestado la Universidad de Chile —desde hace más de una década— ha implicado reconocer esas profundas desigualdades que cruzan nuestra sociedad y, a su vez, que los contextos sociales impactan en la posibilidad o no de desplegar las capacidades que tienen las y los estudiantes.

La privatización de la educación fue defendida durante décadas por sus promotores, argumentando que los servicios educacionales podrían mejorar su calidad y eficacia si eran regulados por el mercado, con una nula o escasa intervención del Estado. La idea era otorgar libertad a las familias para elegir el centro educativo, obligar a las instituciones a competir por las matrículas y desregular la gestión, minimizando (o eliminando) la supervisión y rendición de cuentas. Por varias décadas, la educación chilena aplicó estos planteamientos a escala nacional y en todos los niveles educacionales (Bellei, 2016).

En 2012, entre los datos recopilados para exponer en la Conferencia Internacional de Admisión, habíamos observado que la cobertura en educación superior se había expandido de manera significativa, pasando de 117 mil estudiantes en 1980 a 978 mil en 2011 (OCDE, 2009); que los nuevos estudiantes provenían en su mayoría de sectores de menores ingresos, aumentando el quintil I en 4,8 su participación en educación superior, entre 1990 y 2009, mientras que el total aumentó en 2,4 veces (CASEN 1990 -2009); que el mayor crecimiento entre 2005 y 2010 (+81%) se concentraba en instituciones docentes, con baja o nula acreditación, no selectivas y de tamaño mayor (Torres y Zenteno, AEqualis, 2012); y que las desigualdades del sistema escolar segregado se reflejaban en la admisión al sistema universitario, evidenciando que en 2012 la distancia de puntajes de la Prueba de Selección Universitaria (PSU) entre establecimientos educacionales municipales y particulares fue de 136 puntos en Lenguaje y 144 puntos en Matemáticas (DEMRE, 2012). Con esos datos de la realidad nacional y un modelo que aún no se tocaba —e incluso se defendía— desde la institucionalidad vigente, la acción afirmativa se veía como una necesidad urgente de implementar.

Algunas otras consecuencias de este modelo de educación de mercado se observaban en la mantención de la brecha salarial al egresar de educación superior, así como dispares oportunidades de empleo y de participación real en espacios de decisiones, dado que los sectores de menores ingresos se educaban principalmente en aquellas instituciones con baja acreditación/calidad, mientras que en las instituciones de mayor calidad se concentraban aquellos de mayor capital cultural y mayor nivel socioeconómico (Torres y Zenteno, 2011). El problema se acentuaba aún más si considerábamos que el 82% de los gastos en educación superior recaían sobre las familias y solo un 18% era financiado con recursos del Estado (OCDE, 2009), provocando un alto nivel de endeudamiento familiar.

Por otra parte, si bien la proporción neta de jóvenes entre 18 y 24 años matriculados en Educación Superior había pasado del 12% en 1990 al 33% en 2011, con una cobertura bruta del 46% para ese mismo año (MINEDUC, 2012), lo cierto es que dicho crecimiento no alcanzaba a equiparar las oportunidades entre diferentes grupos socioeconómicos. Al desagregar los datos según ingreso per cápita, se observaba que en el año 2009 solo un 16% de los estudiantes del primer decil de ingresos se incorporó a la educación superior, mientras en el decil 10 la proporción alcanzó el 62% (MIDEPLAN, 2010). Estos datos constataban la mantención de una fuerte exclusión de la educación terciaria de jóvenes de menores ingresos, sobre todo, en las instituciones de mayor selectividad (Devés et al, 2012).

Por último, existía otro tema en esta ecuación de desigualdades: la insuficiente asignación de recursos económicos de apoyo a las universidades aportados por el Estado. Si bien en el periodo 1990–2007 estos se habían incrementado notablemente, no eran suficientes para lograr la equidad en el acceso por nivel socioeconómico, sino que se mantuvo una alta deserción y aumentaron las dificultades de los egresados para encontrar empleo (González y Espinoza, 2012).

Si bien la OCDE en 2009 ya había señalado que era necesario implementar mecanismos de equidad, también consignaba que el nivel de deserción era “especialmente alto entre los estudiantes de familias más pobres que tienden a estar menos preparados para la universidad debido a las escuelas secundarias a las que asistieron” (2009, p. 45). De allí se desprendió la urgencia de diseñar mecanismos de apoyo enfocados en la permanencia y el rendimiento académico de estos estudiantes.

En ese contexto, un grupo de investigadores (Latorre, González y Espinoza 2009) había avanzado en una estructura básica para la equidad en educación superior, cuyos elementos centrales a abordar eran: el Acceso que implicaba permitir a estudiantes de distintos orígenes el ingreso a una educación de calidad; la Perma-

nencia, en cuanto a la posibilidad de no ser expulsados por el sistema o ayudar al logro de permanecer en él; los Logros, en relación a salvaguardar similares avances en términos de calificaciones para estudiantes provenientes de distintos contextos; y, por último, los Resultados, que implicaban asegurar la obtención de similares empleos, nivel de ingresos y poder político, por parte de personas de distintos orígenes socioeducativos.

Estas cuatro dimensiones fueron la inspiración principal, a nivel conceptual, para el diseño estructural del quehacer en equidad e inclusión estudiantil en nuestra Universidad. Se trataba de considerar desde el inicio, no solo las etapas allí consignadas, sino también de comprender que éste era un desafío de largo plazo, profundo y orgánico que necesariamente debía impactar —de una u otra forma— en el modelo educacional vigente. Más aún, cuando en 2012 ya éramos casi una decena de instituciones de educación superior las que estábamos iniciando un proceso similar y hacia 2014 ya habíamos superado la veintena de instituciones entre estatales y privadas (Vásquez y Alarcón-Bustamante, 2016).

2.- LA REALIDAD INSTITUCIONAL Y LAS ESTRATEGIAS EN BUSCA DE EVIDENCIAS

Como decíamos, hacia 2010 la Universidad de Chile por su alta selectividad, en un contexto de desigualdad, no lograba llegar a las y los estudiantes de establecimientos educacionales públicos de sectores de mayor vulnerabilidad. Esto debido a que al no acceder a una educación básica y media de calidad, las y los estudiantes de esos sectores no lograban superar el puntaje de la Prueba de Selección Universitaria (PSU) para ingresar a nuestra institución. Más aún, revisando nuestros datos internos habíamos observado que existía un número de colegios altamente vulnerables desde los que ningún estudiante accedía a nuestra Universidad, lo que golpeaba duramente nuestra convicción de ser una universidad de cobertura nacional. En el 2012, solo un 20% de las y los estudiantes nuevos de la Universidad de Chile provenía de establecimientos educacionales municipales (Universidad de Chile, 2013; Rilling, 2022).

Por ello, el trabajo de equidad e inclusión se focalizó en tres grandes líneas de acción: a) la implementación de un nuevo sistema de ingreso para estudiantes de excelente trayectoria académica, de establecimientos educacionales públicos de alta vulnerabilidad escolar; b) la instauración de un modelo de atención a estudiantes que contribuyera a su desarrollo integral; y c) la promoción de la participación de toda la comunidad universitaria en las acciones de inclusión y equidad.

La Comisión de Equidad e Inclusión estableció los lineamientos para la instalación del Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (SIPEE), cuya

primera admisión se efectuó en 2012, con 104 matriculados en 10 carreras de la Universidad. Es muy importante tener en cuenta que en esta implementación habíamos partido del convencimiento que:

el logro de los objetivos requiere de una comunidad formada por académicos, estudiantes, profesionales y administrativos que entiende su rol en contextos de diversidad, reflexiona en torno al problema y es capaz de implementar las estrategias definidas en conjunto. Por ello, nos preocuparemos de estimular y coordinar la participación activa de todas las partes para contribuir a la integración y cohesión al interior de la Universidad (Devés et. al, 2012).

Este convencimiento nos ha acompañado a lo largo de los trece años de labor, mostrando la importancia del trabajo conjunto, articulado, coordinado, en una institución diversa en su territorialidad y composición estudiantil.

Hacia fines de 2012 asumíamos que la “calidad” de la que tanto se discutía entonces, podíamos entenderla, desde la perspectiva del desarrollo del talento de Alexander Astin (1993, p 6), como: “la capacidad de desarrollar al máximo los talentos de la institución y de todas las personas que participan en ella (estudiantes, académicos, autoridades, personal de apoyo, comunidad del entorno) en un marco de equidad. Del mismo modo, entendíamos que la diversidad no era opcional, era esencial y central al proceso educativo (Devés et al., 2012).

Sin duda, en este registro también es importante considerar el aporte de Francisco Javier Gil, quien promovió la creación del ranking de notas y propedéuticos (Santelices, Horn y Catalán, 2018). El ranking de notas fue aprobado como factor de selección por el Consejo de Rectores en julio de 2012 y comenzó a utilizarse a partir de la admisión 2013. Apuntaba a diversificar la matriz de criterios de selección, utilizando medidas de habilidad relativa del estudiante en la enseñanza media para proyectar los logros académicos potenciales en la educación superior y generar así una evaluación más justa.

Las primeras acciones de equidad e inclusión en el acceso, que continúan siendo las más masivas en nuestra institución, apuntaron a la incorporación efectiva de estudiantes provenientes de establecimientos municipales y familias de bajos ingresos económicos. Más tarde, se abrieron los espacios para el acceso de mujeres en programas altamente masculinizados, a estudiantes provenientes de establecimientos técnico profesionales, a estudiantes de pueblos indígenas y a personas en situación de discapacidad. Esto ha significado un aumento importante de la

cantidad de personas que ingresan a la Universidad de Chile por vías de admisión especial, pasando de un 7,45% (2010) a un 16,55% (2021), las que se concentraron mayoritariamente en vías de admisión especial de equidad. Tanto la preocupación por acercarse a entornos educativos distintos, como la visibilización de las y los nuevos estudiantes a nivel interno y externo, tuvieron un *efecto halo* hacia otros grupos de estudiantes que comenzaron a ver la Universidad como parte de sus opciones de futuro. Los impactos del cambio de perfil estudiantil son sustantivos: si el 2011 el 38% de los admitidos a programas de pregrado pertenecían al grupo de primera generación universitaria⁶, el 2020 esa cifra llegaba al 50.1%⁷.

Entendernos como una institución cuyo estudiantado proviene mayoritariamente de familias sin historia universitaria, nos ha empujado a reconocer la diversidad interna y la importancia de conocer el perfil de las y los estudiantes para atender a dicha diversidad. La pregunta permanente ha sido ¿Cómo avanzamos hacia un espacio común, donde la institución, los docentes y los estudiantes son corresponsables del aprendizaje y éxito académico? Nuestra respuesta hasta ahora, en la tarea de instalación de prácticas educativas centradas en el aprendizaje, ha sido generar una red especializada de equipos de apoyo a la docencia, que abordan las necesidades de acompañamiento a profesores y estudiantes con pertinencia disciplinar en las distintas facultades de la Universidad. Estas unidades han sido vitales para apoyar y sostener las nuevas vías de acceso y los nuevos trayectos formativos.

Uno de los programas de acceso desafiante en su implementación fue el *Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior* (PACE), orientado a promover el acceso a la educación superior de estudiantes de sectores de alta vulnerabilidad socioeconómica. Sus estrategias centrales se han focalizado en: (a) la formación de las y los docentes para atender las necesidades de aprendizaje de las y los estudiantes de su contexto, (b) aumentar las bajas expectativas académicas de las y los estudiantes y sus comunidades educativas, (c) fortalecer la información y la orientación vocacional y (d) orientar sobre la obtención de financiamiento para el desarrollo académico post secundario.

El programa posee un esquema de admisión diferenciado que no considera los resultados en la Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES), aunque si re-

⁶ El grupo "Primera Generación Universitaria" considera a aquellos estudiantes que no tienen familia directa con estudios superior completos o incompletos.

⁷ Desde el año 2021, SUBEESUP no entrega la información asociada a la educación de los padres como parte de las bases de datos de admisión que permitían calcular este indicador.

quiere de su aplicación. Considera otros indicadores como el ranking de notas y la participación de las actividades del PACE. El ingreso de las primeras generaciones de estudiantes PACE fue complejo y demandante, pero nos dio el impulso necesario para la instalación de los centros o unidades de apoyo al aprendizaje en los distintos campus universitarios.

El PACE, iniciado en 2014, instala la perspectiva de derechos, asumiéndose como un programa que restituye el derecho a la educación. Esto es, se asume que los estudiantes en su trayectoria no han accedido a una educación de calidad o en igualdad de condiciones y oportunidades que otros estudiantes del país y esto los ha situado en desventaja; apoyarlos y darles nuevas oportunidades es por lo tanto, un rol del Estado que se quiere suplir a través de este programa⁸.

2.1.- EVIDENCIA PARA LA VALORACIÓN DE LA DIVERSIDAD

En la primera etapa de instalación de estrategias de equidad e inclusión, adherimos claramente a la acción afirmativa como práctica. Usando datos de la Universidad de Michigan y de un programa cooperativo de investigación institucional, investigadores examinaron los efectos de la diversidad en el aula y en la interacción informal entre estudiantes afro-americanos, asiático-americanos, latinos/as, y blancos y su impacto en los resultados de aprendizaje y la democracia (Gurin, Dey, Hurtado y Gurin. 2002). Estos autores distinguen tres formas de interrelación con la diversidad que impactan de diversa manera en el desarrollo educativo: la exposición a una diversidad estructural debido al mayor acceso de diversos grupos étnico-raciales; la interacción informal con la diversidad fuera del espacio de la sala de clases; y la interacción con la diversidad de la sala de clases.

Aún cuando la exposición a experiencias de diversidad tendría el potencial de desafiar las creencias en una etapa crítica de desarrollo, produciendo importantes resultados educativos, esto sería más efectivo cuando se dan interacciones académicas y sociales significativas entre los miembros de los distintos grupos. El vínculo teórico entre la diversidad y los resultados de la educación se ha explicado en base a las teorías del desarrollo cognitivo y de la psicología social, y a la discontinuidad relacional crítica para la construcción de identidad y su subsecuente rol en el crecimiento cognitivo.

Otros estudios sostienen que si bien el aporte de la diversidad en la experiencia universitaria se produce a partir de la interacción informal, de la interacción en el aula,

⁸ Más información sobre el programa PACE puede ser encontrada en el siguiente enlace: <https://acceso.mineduc.cl/admision-universidades-2023/portal-pace/>

es a partir de la percepción de novedad y discrepancia que ocurren con las visiones previas de las y los participantes de ellas donde se produce un real impacto. Focalizándose en este punto, se sostiene que puede producirse un punto de inflexión en el pensamiento que llevaría a los interactuantes a: reconciliar la experiencia con visiones preexistentes o, bien, a un cambio de visión para incorporar la nueva experiencia. En cualquier caso, se daría un crecimiento cognitivo (Bowman, N.A., 2010).

En otra investigación, Bowman (2011) reafirma que las experiencias de diversidad están positivamente relacionadas con el desarrollo cognitivo y agrega que también lo están con las actitudes y el comportamiento cívico. Sostiene además que las actividades que involucran interacciones interpersonales son las que muestran un mayor grado de efectividad (la diversidad estructural o el aprender sobre la diversidad no son suficientes), y sugiere también que la novedad y el desafío de la experiencia de diversidad estimula una disposición general a un pensamiento más complejo y actitudes socialmente responsables.

Esta evidencia reforzó nuestro compromiso de diseñar una estructura que permitiera tanto el desarrollo del aprendizaje estudiantil como el bienestar biopsicosocial y la responsabilidad social de todos los integrantes de la comunidad universitaria. Frente a esa situación, el diagnóstico fue complejo, pues hasta ese momento carecíamos de una estructura adecuada que pudiera servir de soporte para estos cambios. Es en función de aquello que se generó un modelo que buscaba promover y asegurar el desarrollo integral de las y los estudiantes de nuestra Universidad.

3.- UN MODELO PARA EL DESARROLLO INTEGRAL

El Modelo de Desarrollo Integral de Estudiantes fue una forma sencilla, comprensible y comunicable de otorgarle una estructura propia a la perspectiva que buscaba poner al centro de la educación superior a las y los estudiantes⁹. Esto implicaba, a su vez, comprender que debíamos centrarnos en el proceso de enseñanza aprendizaje sin dejar de lado los demás factores que incidían en la vida estudiantil universitaria. Algunos investigadores (Lleras, 2008; Poropat, 2009; Burrus et al., 2013) ya habían aportado evidencia sobre la influencia de las variables no cognitivas en el rendimiento académico. En consecuencia, este modelo consideró al educando como un ser complejo con necesidades y potencialidades múltiples, los que debían fortalecerse al menos tres dimensiones que impactan el logro académico y el desarrollo de las y los estudiantes: la calidad de vida, el aprendizaje y la enseñanza/docencia.

⁹ Hace una década decíamos “el estudiante”. Actualmente optamos por un lenguaje menos androcéntrico.

Si bien en un primer momento hablamos de bienestar biopsicosocial, tomando este concepto del ámbito de la medicina, ya en 2014 habíamos denominado a esta dimensión “calidad de vida”, tomándola del ámbito de las Ciencias Sociales y ampliándose, de este modo, a otros ámbitos como la participación y el desarrollo cultural. En rigor, la dimensión calidad de vida en la educación superior se asociaba con el Bienestar Estudiantil, que es el ámbito que abarca desde la caracterización socioeconómica a la asignación de beneficios estudiantiles para estudiantes de sectores de alta vulnerabilidad de la población. En algunas instituciones, se incluía también la atención médica, dental y de psicología clínica, y el fomento de la participación estudiantil. En nuestro caso, se consideró que la dimensión calidad de vida, incorporaría todos esos servicios, aunque no respondieran a las mismas dependencias, jerarquías o estructuras. La complicación que debía resolverse entonces y que se abordó vía proyectos institucionales era generar una red interna sostenible de al menos un/a director/a de Asuntos Estudiantiles; un/a asistente social; y un/a psicólogo/a por unidad académica para la atención de estudiantes.

La dimensión “aprendizaje” consideraría las iniciativas de apoyo al logro académico del estudiante y al desarrollo de sus habilidades, que se implementarían fuera de la sala de clases y que no dependieran necesariamente de sus docentes. Se pensaba que debía incluir acciones de diagnóstico y caracterización académica de los estudiantes, programas de reforzamiento grupal, tutorías académicas individualizadas (pares o docentes) y mentorías individuales (por profesores) brindando apoyo académico y orientación a las y los estudiantes, aumentando su motivación y proveyéndolos de modelos de estudio, de estándares de actuación en la disciplina y de relaciones interpersonales, entre otros. Para ello debía crearse una estructura inédita en nuestra institución: una unidad de apoyo al aprendizaje de las y los estudiantes. Convencidos de que esta era una estrategia relevante se creó como piloto el *Centro de Aprendizaje de Campus Sur* (2012-2013) y luego el área de Aprendizaje de Pregrado a nivel Central.

La dimensión “enseñanza” consideraba las acciones asociadas al desarrollo docente e incluía programas de formación en pedagogía para la educación superior (talleres, diplomas, máster, doctorado) e iniciativas de acompañamiento a los profesores en la implementación de innovaciones pedagógicas. Estas acciones fomentarían que el profesor conociera a sus estudiantes, adaptara sus diseños didácticos, utilizara métodos e instrumentos de evaluación pertinentes y diversos, y retroalimentara oportunamente a los estudiantes sobre sus logros y dificultades en el aprendizaje. De todo esto, se encargaba entonces la RED (Red para la Excelencia Docente) del Departamento de Pregrado.

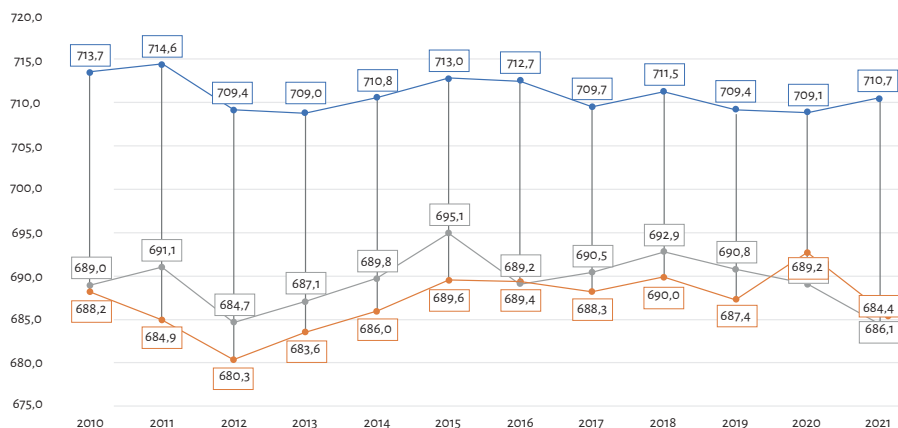
El MDIE creado a partir de la colaboración de diferentes equipos y unidades de la Universidad, inauguraba una concepción participativa, co-creadora que se esperaba se sostuviera en el tiempo. Del mismo modo, se esperaba la valoración permanente de las iniciativas nuevas, la discusión de estándares mínimos en la atención a los estudiantes, los elementos comunes para todas las unidades académicas de la Universidad, y el trabajo conjunto entre los equipos de los niveles central y local (Devés, et al. 2013)

Este modelo valora, respeta y promueve las potencialidades de las y los estudiantes, su participación, el desarrollo de la autonomía, la reflexión crítica y el empoderamiento, de manera que puedan incidir positivamente en su propio proceso de desarrollo, en el de los demás y en todos los ámbitos que le permitan sus capacidades. Por consiguiente, era necesario —aunque no lo declaramos, quizás por considerarlo obvio— conocer a las y los estudiantes. Esto en la práctica no resultaba sencillo, porque debíamos hacernos cargo como institución de contar con información para la formación y, por otra parte, los docentes debían estar dispuestos a innovar en sus metodologías para atender y aprovechar la diversidad del aula. Y, sobre todo, debíamos recordar que la diversidad puede beneficiar el aprendizaje, pero para eso debemos conocerla, comprenderla, atenderla y aprovecharla en forma planificada, porque es en la interacción permanente en dicha diversidad que muestra sus mayores beneficios (Hockings, C.S. and Bowl, M., 2008).

II.- DATOS QUE NOS COMPROMETEN A SEGUIR

1.- DATOS GENERALES PARA LA GESTIÓN UNIVERSITARIA Y LAS DECISIONES INSTITUCIONALES
Cuando se observa la composición estudiantil en las universidades, con foco en la equidad y la inclusión, uno de los principales indicadores a tener en cuenta en Chile es la dependencia del Establecimiento Educacional de enseñanza media de donde egresaron las y los estudiantes. Esto se debe a que se ha observado que los resultados en pruebas estandarizadas de quienes proceden de establecimientos particulares pagados son superiores a los resultados de estudiantes formados en establecimientos públicos o particulares subvencionados. Esto se refleja claramente en el gráfico N°1 que considera solo a quienes ingresaron a la Universidad de Chile vía PSU/PDT.

Gráfico N°1 Promedio PSU/PDT según dependencia de Establecimiento Educacional y año de ingreso.



Fuente: Rilling, 2022, p.39

Allí observamos que entre 2010 y 2021 se mantuvo estable la brecha entre los establecimientos pagados y los de otras dependencias, a pesar de algunas oscilaciones de uno u otro grupo en años específicos. Es importante considerar aquí que como señala Rilling (2022) es en base a estas diferencias que se piensan los programas de equidad e inclusión en la UCH considerando que esa “diferencia en los resultados en las pruebas de admisión no son atribuidos ni a la injusticia de los instrumentos de evaluación, ni a estudiantes con menores capacidades, sino que a contextos socioeconómicos que determinan estos resultados”. Entonces, reconociendo esta realidad, dichas vías de acceso especial buscan atraer a aquellos estudiantes que en sus contextos tuvieron desempeños académicos destacados, aun cuando adquirieron menores aprendizajes por factores externos.

En el proceso de institucionalización de la equidad y la inclusión educativa la creación de nuevos cupos y de sistemas de ingreso especial, desde 2010, resultó fundamental¹⁰. El Departamento de Pregrado, por medio de su Unidad de Admisión y Matrícula, diseñó nuevas formas de ingreso por equidad, teniendo en cuenta el

¹⁰ Aunque no podemos olvidar que la Universidad contaba con algunas experiencias previas de ingreso especial, éstas se limitaban sólo a algunas facultades y tenían cupos restringidos; entre ellas: a) el cupo especial para estudiantes ciegos o con baja visión en la Facultad de Derecho (con 5 cupos); el cupo para estudiantes de los pueblos indígenas Rapa Nui (21 cupos en 21 programas) y el cupo para estudiantes Kawésqar (1 cupo en 1 programa); ambos cupos de Convenio étnico, involucraban a facultades incluidas en los convenios firmados.

trabajo realizado por la Oficina de Equidad e Inclusión y el Senado Universitario, expresado en las nuevas políticas de Equidad e Inclusión estudiantil, a saber: Política de Equidad e Inclusión Estudiantil de 2014, Política universitaria de discapacidad en la perspectiva de la diversidad funcional, de 2018 y Política universitaria para la incorporación de los pueblos indígenas, sus culturas y sus lenguas, de 2019¹¹.

Sobre nuestras vías de ingreso de equidad, es oportuno tener en cuenta algunos datos generales. En el caso del SIPEE (2011) dirigido a estudiantes de establecimientos municipales provenientes de los primeros 6 deciles de ingreso, priorizando a aquellos/as estudiantes graduados de Enseñanza Media en el año inmediatamente anterior a su admisión, ha permitido que entre 2010 y 2023 hayan ingresado 3405 estudiantes que no podrían haber ingresado por otra vía a la carrera de su preferencia en nuestra institución. Este número incluye a los 55 estudiantes que ingresaron por el cupo de equidad de la Facultad de Ciencias Sociales en 2010 y 2011. Este sistema que ha comprometido a toda la institución, actualmente convoca a estudiantes de todo el país a 52 programas académicos repartidos en todas sus facultades.

Por su parte, el Ingreso de Equidad de Género, recibe anualmente a estudiantes mujeres y hombres en programas cuya composición esté altamente masculinizada o feminizada, según corresponda. Sin otro requisito que los indicados, este programa ha mostrado que en su implementación ha atraído a más estudiantes de su género a la postulación a dichas carreras, sobre todo en su inicio. También ha mostrado que al no considerar otro criterio, la matrícula por esta vía se ha concentrado en estudiantes provenientes de establecimientos educacionales particulares pagados.

El Sistema de ingreso para estudiantes indígenas está dirigido a personas pertenecientes a algunos de los diez pueblos indígenas chilenos reconocidos en la Ley 19.253. Entre 2019 y 2023 han ingresado 240 estudiantes por este nuevo sistema; y entre 2010 y 2023 vía Convenio Étnico han ingresado 21 estudiantes.

El actual Sistema de ingreso para estudiantes con discapacidad, que considera discapacidad física, visual o auditiva reconocidas legalmente, ha recibido a 21 estudiantes entre 2021 y 2023. Por la antigua vía de admisión para Estudiantes Ciegos, han ingresado 26 estudiantes desde 2010. Es oportuno señalar, sin embargo, que no podemos hablar de este tipo de ingreso sin considerar el número de estudiantes con discapacidad que ingresa año a año nuestra institución por las vías regulares o de otras admisiones especiales.

¹¹ Las Políticas Universitarias aprobadas por el Senado Universitario pueden ser encontradas en la siguiente dirección: <https://uchile.cl/u133510>

Todas estas vías han sido cuantificadas, monitoreadas y analizadas por el mismo Departamento de Pregrado y la Dirección de Bienestar y Desarrollo Estudiantil, generando información permanente disponible, tanto para los docentes, como para los equipos de gestión interna, que apoyan el aprendizaje de estudiantes, y a los equipos de desarrollo docente. La tabla que presentamos a continuación, sintetiza los datos generales de estas vías de admisión.

Tabla N° 1 Número de estudiantes según vía de Admisión de equidad e inclusión de la UCH, 2010-2023

Vía de Admisión	Alcance al 2023	Estudiantes Admitidos entre 2010 y 2023
Sistema de Ingreso	Institucional	3405 estudiantes en total.
Prioritario de Equidad Educativa	Presente en 52 programas de todas las Unidades Académicas	3350 de ingreso SIPEE y 55 del Cupo de Equidad de FACSO
Sistema de Ingreso de Equidad de Género	Focalizado Presente en 6 carreras con vacantes específicas	792 estudiantes en total 775 mujeres en carreras masculinizadas y 17 hombres en carreras feminizadas.
Sistema de Ingreso para Soldados Conscriptos	Focalizado Acceso a través del Programa de Bachillerato	7 estudiantes 261 estudiantes en total
Sistema de Ingreso para Estudiantes de Pueblos Indígenas	Institucional 50 programas en el proceso de admisión 2023	240 Vía Pueblos Indígenas (desde 2019) y 21 Vía Convenio Étnico (desde 2010)
Sistema de Ingreso para Estudiantes en Situación de Discapacidad	Focalizado con proyecciones institucionales (12 programas en el proceso de admisión 2023)	47 estudiantes en total 21 Vía SIESD (desde 2022) y 26 Vía Estudiantes Ciegos (desde 2010)

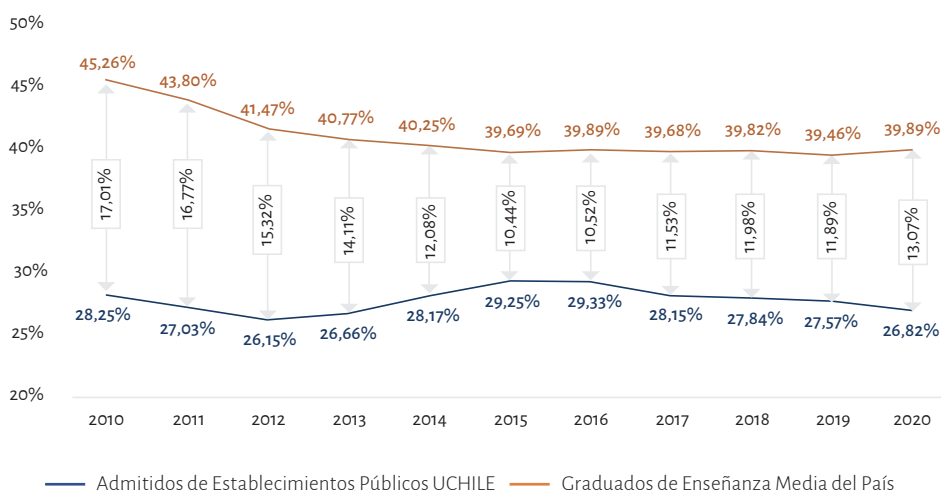
Fuente: Adaptado de Rilling, 2022, p.28

Respecto de las distintas vías de ingreso de la Universidad de Chile entre 2010 y 2021 “aumenta el ingreso por vías de admisión de equidad UCH “pasando de un 0,46% a un 6,66% en el 2021”. Esto se debe a que en 2010 las únicas vías de admisión de equidad UCH eran la admisión para estudiantes ciegos y el convenio étnico (para estudiantes provenientes de Isla de Pascua y el pueblo Kaweshkar), y en 2021 la Universidad contaba con 7 vías de admisión especial de equidad propias (Rilling, 2022, p.34).

Los impactos esperados de las Políticas de Equidad e Inclusión en la Universidad de Chile estuvieron vinculados, desde un inicio, al aumento de la participación de estudiantes provenientes de establecimientos públicos, apuntando a contar con una representación más fiel a la realidad nacional. En la siguiente gráfica, se

visualiza la comparación entre la proporción de estudiantes nuevos matriculados en la UCH por año provenientes de los establecimientos públicos (línea azul) en relación con la proporción nacional de estudiantes graduados de enseñanza media de establecimientos públicos (línea naranja) entre 2010 y 2020 y la brecha entre ambos grupos (representada en el cuadro blanco al centro de cada año):

Gráfico 2. Evolución temporal (2010 - 2020) de la promoción nacional de estudiantes graduados de enseñanza media de establecimientos públicos por año en relación con la proporción de admitidos a la Universidad de Chile de establecimientos públicos de cohorte



Fuente: Rilling, 2022 (p.41).

En primer lugar, se puede notar que a nivel nacional hubo una disminución en la proporción de estudiantes que se graduaron de la educación secundaria en establecimientos públicos entre 2010 y 2015, pasando del 45% al 39,6%. Después de eso, se mantuvo estable hasta el 2020. En cuanto a la cantidad de nuevos estudiantes provenientes de establecimientos públicos que ingresaron a la Universidad de Chile, se pueden identificar tres momentos: (a) hubo una disminución entre 2010 y 2012, antes de la implementación masiva de las vías de admisión de equidad; (b) hubo un crecimiento significativo entre 2013 y 2016, coincidiendo con la expansión institucional de las vías de admisión de equidad en la Universidad de Chile y la introducción de la gratuidad en el último año de la serie; y (c) volvió a disminuir entre 2016 y 2020. En el gráfico también se puede apreciar que la brecha entre el prome-

dio nacional y la Universidad de Chile (representada en el cuadro blanco central) alcanzó su punto más bajo en el 2015, con una diferencia del 10,44%, y que después de ese año ha ido aumentando, aunque sigue siendo menor a los 17 puntos porcentuales de diferencia que existían al comienzo de la serie temporal.

Cada nueva vía de ingreso ha generado aprendizaje institucional, sobre el grupo de estudiantes que ingresaba, sobre la docencia, y sobre todo, nuestra forma de acercarnos y comprender a los demás, distintos/as de nosotros algunos/as, iguales a otros/as en la vida universitaria.

III.- INCORPORACIÓN DE NUEVAS PERSPECTIVAS E INSTITUCIONALIZACIÓN

A la importancia de la diversidad en la educación superior, sumamos rápidamente la preocupación por el cuidado, el apoyo, los procesos reflexivos y la formación de relaciones, que impactan en la vida universitaria (Fox, J.A., Hatfield, J.P., & Collins, T.C., 2003). Esto se basó en la Teoría de la Validación de Laura Rendón, quien propone que es necesario innovar las formas de relación para trabajar con los estudiantes “como seres humanos”, profundizando los aspectos emocionales, sociales y de la vida interior de las personas.

En 2016, asumíamos que esta teoría nos proveía de un marco que podían usar las y los docentes y profesionales de apoyo en su trabajo con las y los estudiantes para desarrollar “agenciamiento, reafirmación, sentido de su propio valer y liberación de invalidaciones pasadas” (2011). Se trataba de pensar una pedagogía donde se considerara al educando como alguien capaz de aportar también al proceso educativo, sobre todo, al proceso de aprendizaje; proceso que no podía pensarse sino de forma dialógica y colaborativa. Por eso elegimos el conocido adagio freiriano para incorporarlo a nuestra Memoria de Equidad e Inclusión: “Nadie lo sabe todo. Nadie lo ignora todo. Todos sabemos algo, todos ignoramos algo. Por eso aprendemos siempre.”

Como Rendón, Alexander Astin (2011) también nos devuelve a la espiritualidad considerándola un factor clave en una agenda institucional por la justicia social. Nos dice que dicha agenda debe ir de la mano con el desarrollo de la espiritualidad: la búsqueda espiritual (o de sentido), la ecuanimidad, la ética del cuidado, una visión ecuménica del mundo y un involucramiento caritativo. La ética del cuidado es, quizás, el llamado más humano que hemos tenido el último tiempo desde distintas vertientes de pensamiento. Educar de manera más holística es relevante en estos aspectos y la espiritualidad es parte fundamental en esa formación.

Según Astin (2011), las prácticas que ayudarían a educar de forma más holística son aquellas que ofrecen la experiencia de la “otredad”. Sugiere, entre otras: a) el aprendizaje en servicio que conecta al estudiantado con las comunidades y territorios; b) la experiencia internacional que va más allá de un viaje de estudios a un encuentro con la diversidad cultural que nos ofrece este planeta; c) el aprendizaje amplio desde distintas visiones y perspectivas disciplinares que enriquece nuestra mirada del mundo y de los hechos que en él ocurren, pudiendo adquirir una mirada crítica e interdisciplinaria; y d) 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.

En una perspectiva que se asemeja a Rendón y Astin —aunque más activista— Sumun Pendakur (2016) plantea que es necesario desafiar las estructuras institucionales y empoderar a las y los estudiantes. Sostiene que la transformación a la cual debemos aspirar requiere apoyar a las y los estudiantes al mismo tiempo que se desafían las estructuras institucionales. Esto implica que se debe actuar como “agentes institucionales” del cambio, entendiendo que no es razonable esperar que las y los estudiantes se adapten a la institución, sino que se debe impulsar al mismo tiempo los cambios necesarios en la institución para aportar al proceso. Se requiere de estudiantes de la diversidad empoderados para conocer e interactuar con esa diversidad.

Pendakur (2016) avanza más allá del llamado a constituirse en verdaderos agentes de empoderamiento y nos sugiere algunas disposiciones que facilitan cumplir con ese rol. Entre ellas, están las siguientes: a) los agentes deben constituir redes horizontales y verticales, dentro y fuera de la institución; b) deben desafiar la noción instalada del “déficit cultural de las minorías” que no reconoce el valor de los jóvenes, ni la responsabilidad en la institución (*mindset*); c) deben involucrar a los jóvenes en la solución de los problemas que afectan a sus propias comunidades y trabajar para modificar las condiciones para el grupo; d) deben actuar desde una perspectiva política y reconocer que se trata de un proceso largo que requiere un compromiso de vida; y e) deben mantener una conciencia crítica, a pesar de estar integrados en la estructura institucional.

La propuesta de esta autora nos plantea cambios profundos, radicales, para nuestra forma de entender los procesos educativos y sociales, situando el problema de la inclusión de grupos excluidos en el verdadero contexto en que se encuentra actualmente. Se trata de un hecho social real que no podemos obviar al momento de abordar la educación, en general y la educación superior, en particular. No se trata solo de “beneficiarlos” con algún tipo de apoyo o de incluso otorgarles

beneficios como “reparación”, sino para devolverles la dignidad y el lugar que les corresponde en tanto personas en la vida universitaria. El empoderamiento aquí tiene un sentido mayor, no se trata solo del individuo que ha sufrido opresión, discriminación o violencia, sino de una persona que forma parte de un grupo de personas que a pesar de haber vivido esa opresión, discriminación o violencia, mantiene intacta su dignidad y sus derechos. Ese ciudadano o ciudadana tiene un rol, tal como nosotros, en revertir de algún modo lo que ocurre con su grupo de origen. Por eso, Pendakur no teme en reconocer que las acciones de inclusión educativa tienen un componente político que no debemos obviar. Así, Pendakur nos sitúa en la difícil tarea de pensar estos programas en un largo plazo, quizás, para toda la vida, porque sabe —como nosotros ahora— que los cambios profundos no se tardan meses o años, sino que pueden tardarse décadas y más.

La literatura sobre equidad e inclusión nos ha enseñado que un acceso mediado por características adscriptivas, como la clase social, la etnia o el género, atenta contra la justicia educacional y la realización del derecho a la educación. En ese sentido, la legislación ha avanzado hacia la formulación de instrumentos jurídicos para fomentar la diversidad en las instituciones de educación superior en distintos ámbitos. De hecho, las leyes de Educación Superior 21.091 y 21.094 de 2018 enfatizan en la inclusión y equidad como principios y trajeron a la luz otras leyes anteriores, como la Ley 20.422 de Discapacidad (2010), la Ley 20.609 de No discriminación (2012), la Ley 19.423 de Pueblos Indígenas (1993), la Ley 21.151 que reconoce al pueblo tribal afrodescendiente chileno (2019) y la Ley 21.015 de Inclusión Laboral (2018). Posteriormente, las leyes que reconocen la diversidad sexual y de género complementaron este panorama legal, donde destacan la Ley 21.120 de identidad género (2018), la 21.400 de matrimonio igualitario (2021), y la Ley 21.369 (2022) sobre acoso sexual, violencia y discriminación de género en la educación superior. Todo este marco da cuenta de una preocupación creciente por temas asociados a la diversidad, que también nuestra Universidad ha plasmado en sus políticas internas, institucionalizando su puesta en práctica.

La Universidad de Chile cuenta con una base jurídico-administrativa interna que nos permite y nos impulsa a la transformación desde el punto de vista de la equidad y la inclusión educativa. Tenemos al menos siete políticas con enfoque de equidad e inclusión aprobadas desde 2014: a) Política de Equidad e Inclusión Estudiantil (2014); b) Política para Prevenir el Acoso Sexual (2017); c) Política de Corresponsabilidad Social (sobre estudiantes padres y madres) (2018); d) Política Universitaria de Discapacidad en la Perspectiva de la Diversidad Funcional (2019); e) Política Universitaria para Avanzar en la Incorporación de los Pueblos Indígenas, sus Culturas y sus Lenguas (2020); Política de Igualdad de Género

(2022); y actualmente se trabaja en la Política de Diversidad de Orientación Sexual, Identidades de Géneros y Disidencias (2022). Reconociendo estos avances, es importante mencionar que aún queda pendiente reconocer y trabajar con grupos de estudiantes afrodescendientes y migrantes. Con todo ello, podemos afirmar que en estos 13 años, la Universidad de Chile ha consolidado un modelo educativo que reconoce, valora y cuida la equidad e inclusión.

IV. A MODO DE CIERRE. UN MODELO DE INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR PARA COMPARTIR

Entre 2021 y 2022, a través de una mesa de trabajo interdisciplinaria con agentes institucionales clave y con apoyo de agentes y organizaciones de la sociedad civil de los distintos grupos prioritarios se trabajó en torno a una propuesta de modelo de inclusión para nuestra institución. Este modelo otorga un nuevo marco teórico-metodológico al acompañamiento a estudiantes de grupos prioritarios basado en la perspectiva de Derechos Humanos de los distintos grupos objetivo y en la inclusión educativa.

En el proceso de búsqueda de estrategias consideramos los aprendizajes adquiridos desde 2010 hasta el presente en nuestra Universidad, teniendo como base el Modelo de Desarrollo Integral de Estudiantes que nos había otorgado una estructura para el acompañamiento de estudiantes prioritarios. Se consideraron también los valores y principios del actual Modelo Educativo (2021) y las distintas políticas institucionales asociadas a la materia.

En el ámbito educativo, incorporamos el Índice de Inclusión (Booth y Ainscow, 2002), eje de múltiples estrategias educacionales a lo largo del mundo y, en especial, en América Latina. Este texto aborda la eliminación de barreras para el aprendizaje, la participación y el cambio mediante indicadores que impactan en las dimensiones de políticas, culturas y prácticas. Consideramos también la defensa de la Educación Superior como un derecho y la reivindicación de derechos como base de la educación superior en América Latina. (Declaración de la CRES 2008 y 2018).

Como comunidad universitaria hemos asumido que las y los estudiantes serán agentes sociales, tomadores de decisiones, líderes, formadores de otros/as o influyentes en distintos grados y modos en la sociedad. Ellas y ellos serán positivamente impactados por ambientes educacionales más diversos, donde la mirada cambia desde el foco en las carencias o dificultades de las y los estudiantes (modelo biomédico, que busca “sanar”, “corregir” o “habilitar”) hacia una perspectiva que observa en profundidad las barreras de distinto tipo que contiene la institución misma o el contexto para disminuirlas o eliminarlas, transformando los

espacios educativos en espacios abiertos para todas y todos. Si en nuestros espacios existen barreras que afectan de modos limitantes a determinados grupos, impidiéndoles o dificultándoles el acceso, la participación o la incidencia dentro de la institución, debemos hacer algo con urgencia. En palabras del Foro Mundial sobre la Educación de Incheon (UNESCO, 2015) es urgente: “determinar cuáles son las barreras que impiden a los niños y jóvenes vulnerables acceder a programas de educación de calidad, y tomar medidas firmes para eliminarlas” (p. 20). Se trata de comprender y asumir que cada institución y el sistema en su conjunto deben transformarse para posibilitar el desarrollo del potencial que poseen los y las estudiantes, constituyéndose en un aporte al desarrollo institucional en todos sus ámbitos, incluyendo el impacto social.

Nuestro aporte consiste en enfatizar ese “desarrollo de las potencialidades de las y los estudiantes y de la institución (Mora, 2022). Esto implica que necesitamos entender (ver, observar, comprender) que un estudiante proveniente de situaciones de vulnerabilidad (pobre, con discapacidad, de las diversidades sexuales, indígenas) puede ser también un gran investigador o investigadora, un/a docente y académico/a de excelencia, un/a político/a, médico/a, ingeniera/o, o lo que desee; pero, para que aquello ocurra, además de generar acompañamientos y eliminar barreras, necesitamos abrir los espacios, ampliarlos, modernizarlos y, sobre todo, compartirlos. Esto que parece sencillo es lo más complejo en espacios competitivos como los universitarios.

Nuestra Universidad ha definido más de una decena de grupos o subgrupos de población que han sido tradicionalmente discriminados, violentados o socialmente excluidos y que se encuentran subrepresentados en las instituciones de educación superior. En relación con ellos, sus especificidades y los puntos de encuentro con otros grupos, se han determinado las siguientes áreas de trabajo: i) diversidad socioeconómica y territorial que involucra a estudiantes de sectores de alta vulnerabilidad socioeducativa, como los de ingreso SIPEE y PACE, provenientes de zonas territorialmente marginalizadas (regiones, ruralidad, migrantes internos) aunque se ubiquen en la zona metropolitana (zonas de pobreza o altamente estigmatizadas); ii) diversidad nacional, cultural, y migrante que considera a estudiantes de pueblos indígenas de Chile, afrodescendientes de Chile y migrantes de origen extranjero, entre los cuales también pueden encontrarse estudiantes indígenas y afrodescendientes de otros territorios; iii) Diversidades sexuales y de géneros que contempla a personas de los grupos LGBTIQA+, que por su identidad o expresión de género o por su orientación sexual han sido discriminados o violentados; y iv) diversidad funcional o discapacidad que considera a personas que presentan disfuncionalidad motora, sensorial, mental de causa psíquica o visceral, en contextos

de la vida universitaria, incluyendo trastornos del ánimo, neurodivergencia, autismo y otros problemas psicopedagógicos como dislexia, déficit atencional y otros. El mayor problema asociado a la exclusión que viven estos grupos y que muchas veces se arrastra desde antes, se mantiene durante y permanece hasta después de la vida universitaria es que han vivido más de alguna experiencia de discriminación arbitraria, acoso, abuso o violencia de distintos tipos. Devolver la dignidad, la autoestima, la autopercepción positiva y el valer en sí mismo(a) a cada estudiante debe ser una tarea ineludible de nuestras instituciones.

El Modelo de Inclusión en Educación Superior (MIES) es nuestra nueva forma de entender el compromiso con la diversidad y el desarrollo humano inclusivo, justo y sostenible. Un modelo flexible y, por lo tanto, perfectible, modificable e innovador que permite ser revisado constantemente, manteniendo las bases valóricas que se enlazan con la visión y misión de nuestra Universidad, el Modelo Educativo actual, el Plan de Desarrollo Institucional vigente y las Políticas creadas durante la última década.

En ese sentido, el MIES como respuesta a la necesidad de fortalecer el trabajo con y para estudiantes prioritarios de nuestra institución es una propuesta situada y pertinente de esta universidad pública, compleja, de investigación, de carácter nacional y de excelencia. Pero este modelo se ha pensado también como una oportunidad para invitar a otras universidades a que propongan formas de trabajo que potencien la inclusión en educación superior, reconociendo y valorando el aporte de los grupos tradicionalmente excluidos. El MIES también busca contribuir al Marco de Acción del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de la ONU, que sostiene que para “logar una educación inclusiva” las políticas deben apuntar a transformar los sistemas educativos en función de la diversidad y las necesidades de las y los estudiantes, haciendo realidad el derecho a una educación equitativa “y el éxito de todos los estudiantes, especialmente los que se encuentran en situación de exclusión o vulnerabilidad o corren el riesgo de ser marginados” (p.44).

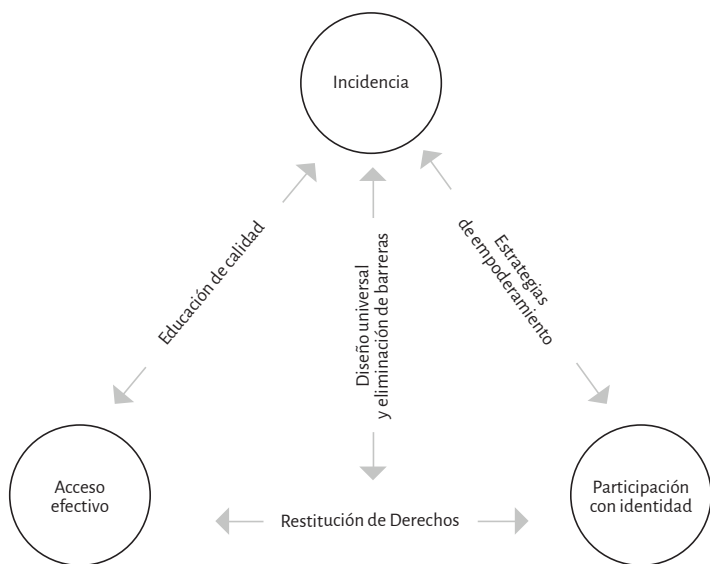
Respecto de la estructura del MIES, en su diseño se incorporaron las tres dimensiones de la inclusión social que habíamos empezado a utilizar en 2015: acceso, participación e incidencia (Mora, 2015). A estas dimensiones incorporamos especificidades clave detectadas en el proceso, resultando las siguientes: i) acceso efectivo a todas las oportunidades que la institución ofrece, es decir, con apoyo y acompañamiento toda vez que fuese necesario; ii) participación con identidad, pues la definición de la identidad en la etapa universitaria es clave —a la vez que conflictiva, generadora y potenciadora— para las personas y la visibilización se torna muy relevante; y iii) la incidencia en los ámbitos de toma de decisiones dentro o derivados del paso por la Universidad. Éstos pueden ser político, cultural,

artístico, deportivo, social, organizacional, y del desarrollo del conocimiento, entre otros.

Es muy importante entender que cuando hablamos aquí de dimensiones no se trata de una secuencia, un continuum dentro de un proceso, o una evolución de una a otra —aunque esto también se puede dar si se observa en el largo plazo— sino de la simultaneidad de las tres en los distintos momentos del proceso de la vida universitaria (transición, acceso, progreso, egreso, empleabilidad). Las dimensiones se observan, más bien por cómo interactúan distintos agentes con los grupos prioritarios; cómo se les concede o no la posibilidad de actuar (acceder, participar e incidir) en dichos momentos.

La principal estrategia del MIES consiste en que los programas de acompañamiento a estudiantes se sitúen en la perspectiva de la restitución de derechos, pues en el mayor de los casos a estos grupos se les han vulnerado previamente. No se trata de caridad hacia personas carentes, sino de dignidad para responder a las demandantes condiciones que la excelencia impone al aprendizaje universitario. Debemos comprender que las orientaciones, acompañamientos y otros dispositivos de

Figura N°1 Modelo de Inclusión en Educación Superior, MIES



Fuente: Oficina de Equidad e Inclusión, 2021

inserción, permanencia y rendimiento académico permiten que las personas de estos y otros grupos puedan desarrollar todas sus potencialidades.

Retomando nuestras ideas iniciales y considerando a la educación superior como un derecho y un bien social, buscamos que las y los estudiantes de nuestra institución tengan acceso efectivo a una educación de calidad que les permita ser efectivos (ciudadanos, profesionales, tomadores de decisiones e investigadores) en contextos de alta diversidad. No contar con una educación de calidad no solo vulnera el derecho a la educación, sino que en consecuencia puede vulnerar el derecho a un trabajo digno, la superación de la pobreza y el derecho a desarrollarse como ciudadanos activos para la participación democrática.

Acerca de la educación de calidad como estrategia, en nuestra institución se ha establecido previamente que la calidad está unida a nuestro compromiso con la equidad, la inclusión y los principios y valores incorporados en nuestro Modelo Educativo. La estrategia para aumentar la calidad, considerando a la diversidad como un principio, implica que debemos determinar cuáles son las barreras para los distintos grupos prioritarios en nuestras instituciones y que obstáculos existen en el acceso, la participación y la incidencia de las y los estudiantes. En segundo lugar, se debe asumir que los mecanismos de acompañamiento —siempre perfectibles— debieran existir permanentemente y estar disponibles para todos/as quienes lo necesiten. Se debe comprender que la eliminación de barreras genera un contexto más propicio para el mejoramiento permanente del aprendizaje, la calidad de vida y el desarrollo estudiantil.

La estrategia del Diseño Universal es una propuesta que tomamos de la inclusión en general. La idea de crear estructuras concebidas, diseñadas y construidas para el más amplio espectro de usuarios, incluidas las personas con discapacidad. El Diseño Universal para el Aprendizaje se extiende en dos aspectos: en primer lugar, se incorpora la flexibilidad al currículum educativo y, en segundo lugar, apunta al acceso a la información y al aprendizaje. El foco aquí está en el acceso universal, la no segregación y la posibilidad de acceder a beneficios para todos según sus necesidades, buscando el éxito académico y la autonomía. Entre los principios adoptados por las universidades que utilizan el *Universal Design Instruction* están: a) creación de aulas acogedoras; b) determinación de los componentes esenciales de un curso; c) comunicación clara de expectativas; d) provisión de retroalimentación constructiva; e) utilización de apoyos para el aprendizaje, incluyendo la tecnología, para mejorar las oportunidades de los estudiantes; f) diseño de métodos de enseñanza que atiendan diversos estilos de aprendizaje, habilidades, formas de conocimiento, experiencia previa y conocimientos básicos; g) creación de oportunidades diversas para que los estudiantes demuestren

su conocimiento; y h) promoción de la interacción entre profesores y estudiantes (Fox, Hatfield, y Collins, 2003)¹².

Respecto de estrategias de desarrollo de las potencialidades, resulta primordial la participación temprana y con identidad en distintos espacios, sobre todo, los de desarrollo del aprendizaje disciplinar y del conocimiento, pues es allí donde se puede desplegar y apreciar el potencial de un(una) estudiante universitario. Para ello, deben disminuirse o eliminarse sobre todo las barreras actitudinales y estructurales que alejan a las y los estudiantes de primeros años de espacios del desarrollo del conocimiento, como la investigación, la creación y la innovación.

Acerca de la estrategia de empoderamiento del estudiantado, se deben considerar espacios para la promoción del desarrollo de todas las identidades, lenguas, culturas y epistemologías, estableciendo acciones colectivas que permitan de manera efectiva el despliegue de sus capacidades y potencialidades. Deben generarse instancias para que el agenciamiento ocurra de manera libre y cuidada, sin generar segregación ni discriminación hacia otros, incentivando la cooperación, la colaboración y el trabajo en red entre grupos de pares diversos. Cabe recordar que el empoderamiento y el agenciamiento no solo ocurren en la organización estudiantil y el liderazgo, sino también en el plano académico y de investigación. Promover la autonomía de las y los estudiantes, respetando sus identidades y condiciones personales son acciones transversales de empoderamiento. La vinculación entre pares, niveles, roles, en el quehacer académico y cotidiano universitario, promueve el agenciamiento y el trabajo en red.

Este modelo se propone en el marco de la responsabilidad social de las universidades estatales, expresada en la formación de profesionales y graduados comprometidos con nuestras sociedades que comprenden y reconocen el valor de la diversidad. Al promover y practicar los principios de la equidad y la inclusión educativa, las universidades envían un mensaje claro a la comunidad generando conciencia sobre la importancia e impacto de estos principios en todos los ámbitos de la vida. La formación en diversidad es fundamental para fortalecer la democracia, la participación ciudadana y la cohesión social. Al garantizar la igualdad de oportunidades educativas, aprovechamos todas las potencialidades del capital humano para la toma de decisiones y la generación de conocimiento. En definitiva, estaremos contribuyendo a la construcción de una sociedad más justa y equitativa, más humana y sostenible, consciente de su rol en su territorio y en la globalidad.

¹² Lo anterior fue expuesto en la Política de Equidad e Inclusión Estudiantil (2014) y ha sido abordado en distintas instancias universitarias en conjunto con el Índice de Inclusión de Booth y Ainscow, vinculado a esta misma línea de análisis y propuestas.

REFERENCIAS:

Astin, A.W. (1993). *Assessment for excellence. The Philosophy and Practice of Assessment and Evaluation in Higher Education*. American Council on Education. Series on Higher Education. Oryx Press.

Astin, A. W., Astin, H. S., & Lindholm, J. A. (2011). Assessing students' spiritual and religious qualities. *Journal of College Student Development*, 52(1), 39–61. <https://doi.org/10.1353/csd.2011.0009>

Bellei, C., Contreras, D., & Valenzuela, J. (2011). Ecos de la Revolución Pingüina. Avances, debates y silencios de la Reforma Educativa. Unicef, Universidad de Chile.

Bellei, C., Cabalin, C., & Orellana, V. (2014). The 2011 Chilean student movement against neoliberal educational policies. *Studies in Higher Education*, 39(3), 426–440.

Bellei, C. (2016). Dificultades y resistencias de una reforma para des-mercantilizar la educación. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(2), 232-247.

Bellei, C., et al. (2022). Introducción. Navegando en el mercado de la educación. En *Educación: la promesa incumplida. Esfuerzos, miedos y esperanzas de familias chilenas en el mercado escolar* (pp. XX-XX). Santiago: Catalonia.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

Bowman, N. A. (2010). College diversity experiences and cognitive development: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 80(1), 4–33.

Bowman, N. A. (2011). Promoting participation in a diverse democracy: A meta-analysis of college diversity experiences and civic engagement. *Review of Educational Research*, 81(1), 29–68. <https://doi.org/10.3102/0034654310383047>

Bourdieu, P. (1966). Condition de classe et position de classe. *Archives européennes de sociologie*, 7(2).

Burrus, J., Elliot, D., Brenneman, M., Markle, R., Carney, L., Moore, G., Betancourt, A., Jackson, T., Robbins, S., Kyllonen, P., & Roberts, R. (2013). *Putting and Keeping Students on Track: Toward a Comprehensive Model of College Persistence and Goal Attainment*. Educational Testing Service Research Report. Retrieved from https://www.ets.org/research/policy_research_reports/publications/report/2013/jqvqy

Castro, M. P., Aranda, C., Castro, C., Lizama, C., De Torres, H., & Williams, J. (2016). Fundamentos y discusión de la acción afirmativa “cupo de equidad” (2010-2012) de la carrera de psicología de la Universidad de Chile. In *Equidad en la Educación Superior: Desafíos y proyecciones en la experiencia comparada* (Vol. 1, pp. 197–218).

CRES (2018). Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior, Córdoba, 2018. Retrieved from <http://www.cres2018.org/biblioteca/declaracion-final-cres-2018>

DEMRE (2012). Compendio estadístico Proceso de Admisión Año Académico 2012. Vicerrectoría de Asuntos Académicos, Universidad de Chile. Santiago, Chile. Retrieved from <https://demre.cl/estadisticas/documentos/p2012/2012-proceso-admision-antecedentes-resultados.pdf>

Devés, R., Castro, C., Cabrera, Mora-Curriao, M., & Roco, R. (2013). Profundización de la equidad y la inclusión en la Universidad de Chile: una transformación necesaria.

Devés, R., Castro, C., Roco, R., & Mora, M. (2012). El sistema de ingreso prioritario de equidad educativa de la Universidad de Chile. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 49(2), 46–64.

Devés, R., & Mora-Curriao, M. (2014). Transformative Policies for Equity and Inclusion at the University of Chile. In *Leadership for Social Justice in Higher Education* (Vol. 1, pp. 85–102). Palgrave Macmillan US.

Díaz-Romero, P. (2006). Caminos para la inclusión en la educación superior. Fundación Equitas.

Díaz-Romero, P., & Varas, A. (Eds.), *ACCIÓN AFIRMATIVA: Política para una democracia efectiva* (Vol. 1, pp. 235–254). RIL editores - Fundación Equitas.

Espinoza, O., & González, L. E. (2012). Políticas de Educación Superior en Chile desde la Perspectiva de la Equidad. *Revista Economía y Sociedad*, 22, 69–94.

Gil Llambias, F. J., & del Canto Ramírez, C. (2012). El caso del programa Propedéutico en la Universidad de Santiago de Chile (USACH). *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 49(2), 65–83.

Gurin, P., Dey, E. L., Hurtado, S., & Gurin, G. (2002). Diversity and higher education: Theory and impact on educational outcomes. *Harvard Educational Review*, 72(3), 330–366.

Hockings, C., & Bowl, M. (2008). Learning and teaching for social diversity and difference: Full research report ESRC end of award report, RES-139-25-0222.

IESAL-UNESCO (2008). Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe -CRES- 2008. Uni-pluriversidad, 8(2).

Latorre, C. L., González, L. E., & Espinoza, O. (2009). Equidad en educación superior: Evaluación de las políticas públicas de la Concertación. Santiago: Editorial Catalonia/Fundación Equitas.

Lleras, C. (2008). Do skills and behaviors in high school matter? The contribution of noncognitive factors in explaining differences in educational attainment and earnings. *Social Science Research*, 37, 888-902.

MINEDUC (2012). Informe Nacional de Antecedentes. "El Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Chile". Comité de Coordinación. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Chile (SINAC-ES), Santiago de Chile.

Mora, M. (2015). Pensando un Modelo de Universidad Inclusiva. Presentación en VIII Taller de Equidad e Inclusión, Universidad de Chile.

Mora, M. (Ed.). (2022). Modelo de Inclusión en Educación Superior. Universidad de Chile. (En prensa).

Moyano, C., & Bernasconi, A. (2019). Mérito y esfuerzo como problemas de justicia educacional (Debates de Justicia Educacional, N° 5). Santiago: Centro Justicia Educacional. Retrieved from <http://centrojusticiaeducacional.cl/wp-content/uploads/2019/11/debates-n5.pdf>

Murillo, F. J., Duk, C., & Martínez Garrido, C. (2018). Evolución de la segregación socioeconómica de las escuelas de América Latina. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 157-179.

OCDE (2009). La Educación Superior en Chile: Revisión de Políticas Nacionales en Educación. Education at a Glance. OECD.

Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135(2), 322-338.

Rilling, C. (2022). 10 años de políticas de equidad de acceso en la Universidad de Chile (Tesis para optar al grado de Magíster en Gestión y Políticas Públicas). Santiago de Chile.

Sandel, M. (2020). La Tiranía del Mérito. Penguin Random House.

Santelices, M. V., Catalán, X., & Horn, C. (2018). *Equidad en la Educación Superior. Diseño y Resultados de Programas de Acceso en Universidades Selectivas* (1st ed.). Ediciones Universidad Católica de Chile.

Senado Universitario de la Universidad de Chile. (2014). *Política de Equidad e Inclusión Estudiantil*.

Senado Universitario de la Universidad de Chile (2019). *Política de Inclusión y Discapacidad en la perspectiva de la diversidad funcional*.

Torres, R., & Zenteno, M. E. (2011). El sistema de educación superior: Una mirada desde las instituciones y sus características. In M. Jiménez & F. Lagos (Eds.), *Nueva Geografía del Sistema de Educación Superior y de los Estudiantes* (pp. 13-77). Aequalis, Universidad San Sebastián.

UNESCO (2015). *Education 2030-Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4*. Retrieved from http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf

Universidad de Chile (2013). *Memoria 2010-2013 Equidad y Calidad: El compromiso de la Universidad de Chile con el país*. Santiago de Chile.

Vásquez, B., & Alarcón-Bustamante, E. (2016). La inclusión en las universidades chilenas: del discurso a las interacciones prácticas, políticas y culturales. *Pensamiento Educativo*, 53(2), 1-18.

Gestión estratégica de una universidad pública regional: lecciones de la experiencia

Álvaro Rojas Marín

Rector de la Universidad de Talca (1991-2006)

I.- LA UNIVERSIDAD; UNA INSTITUCIÓN COMPLEJA

Nadie puede dudar, que una de las instituciones más antiguas de la organización social, la Universidad, es compleja. Son múltiples las razones de esa complejidad, pero surge principalmente como resultado de las interrelaciones de y entre sus integrantes, los ámbitos a los que éstos se adscriben y los subsistemas sociales con los que la institución universitaria se relaciona.

Independiente de la riqueza de interrelaciones existentes, la complejidad también está dada según Altbach (2011)¹ por:

- La existencia de distintos niveles, no solo en el plano académico, sino también de la gestión y administración, que demanda un complejo flujo de comunicaciones y conversaciones en un marco de estructuras jerárquicas.
- La coexistencia de un sistema académico de naturaleza más horizontal con otro de gestión administrativa, de una clara disposición vertical.
- La existencia de un sistema valórico que enmarca su quehacer.
- La autonomía celosamente resguardada desde el trabajo individual y
- la rica y dinámica relación que establece con el medio político, social, económico y cultural.

Más argumentos acerca del tema de la complejidad sistémica de la institución universitaria, provienen de otros elementos que bien vale la pena tener presente. Uno de ellos dice relación con la construcción de la realidad que hacen sus integrantes a partir de su propia disciplina. Junto a lo anterior, el tenor de las Políticas Públicas, particularmente las vinculadas a aseguramiento de la calidad,

¹ Altbach, P.G. (2011). The Past, Present, and Future of the Research University. In: Altbach, P.G., Samil, J. (Eds). The Road to Academic Excellence. The Making of World-Class Research Universities. World Bank, Washington, D.C., pp.11-32.

financiamiento, control administrativo, el avance de la ciencia y la tecnología, son fuerzas transformadoras y diversificadoras, que actúan sobre un universo heterogéneo, determinando diferentes reacciones de sus actores, que hace que la instituciones estén en permanente tensión².

Según las definiciones más clásicas, la complejidad es una característica inherente a los sistemas capaces de mantener dos o más estados compatibles con su estructura. Habermas (1996)³ destaca que los distintos sistemas, al intentar reducir la complejidad del medio, comienzan a hacerse más complejos a sí mismos, teniendo claro que muchas de las respuestas a los cambios que se dan en el entorno tienen siempre un desfase temporal y nunca podrán participar plenamente de la totalidad de la complejidad ambiental.

Esta “complejización interna” de las instituciones es por lo general producto de la opción corporativa de alcanzar una mayor complejidad, donde se da la paradoja establecida por N. Luhmann (1990)⁴, quien señala, *“que la complejidad solo podrá reducirse en tanto se dé una mayor complejidad. Solo el aumento de complejidad puede llevar a una reducción de la complejidad”*. En este sentido Luhmann (1975) señala que: *“La complejidad no es solo la cantidad de las relaciones estructuralmente posibilitadas, sino su selectividad.....En cuanto unidad de un sistema, la complejidad en sí misma es de naturaleza relacional. Se puede hablar de mayor complejidad en referencia a los sistemas, cuando aumenta la selectividad de las relaciones posibles de acuerdo con el tamaño y la estructura del sistema”*⁵.

Estas breves reflexiones apuntan a establecer, que la dirección superior de una universidad se desenvuelve en ambientes alta y crecientemente complejos, no advertibles con claridad ex – ante por quienes postulan a dirigirlas. El fundamento de muchas decisiones no es estrictamente lineal, no siempre expresan lo que se quería o se pensaba realizar. Existen muchas decisiones y acuerdos de cuerpos colegiados, que responden a una “ecualización de miradas”, como forma de tratar de homogenizar distintos puntos de vista.

² Un mayor desarrollo de este tema puede encontrarse en: Rojas, A. y A. Bernasconi, (2010). *Governing Universities in Times of Uncertainty and Change*. In: Altbach, P.G. (Ed). *Leadership for world-class universities. Challenges for Development Countries*, Boston College. pp. 29-50.

³ Habermas, J., (1996). *La Lógica de las Ciencias Sociales*, Editorial Tecnos S.A, Tercera Edición. Primera Edición en 1988, p. 321.

⁴ Luhmann, N. (1990): *Sociedad y Sistema: la ambición de la teoría*, Ediciones Paidós, España, p. 17.

⁵ N. Luhmann, (1975): *Soziologische Aufklärung 2*, Westdeutscher Verlag, Opladen, citado por D. Rodríguez y M. Arnold, (1980): *Sociedad y Teoría de Sistemas*, Editorial Universitaria, p.101.

Los programas de gobierno de los candidatos y sus equipos, críticos por lo general de la gestión que piensan sustituir, aprenden en el ejercicio del poder, esta situación, que no es otra cosa que la realidad de una institución altamente compleja.

Quienes asumen una responsabilidad directiva en una universidad, se hacen cargo de una complejidad sistémica, que tiene una inercia de años y que representa por lo general equilibrios precarios implícitos difíciles de alterar.

II.- EL PROYECTO COMÚN: LIDERAZGO Y GOBERNANZA

2.1. EL INICIO

La creación de una universidad demanda muchas veces un trabajo de muchos años. Por lo general surgen de iniciativas ciudadanas que, en el caso de regiones, se fundamenta en la pérdida progresivo del capital más escaso de una sociedad; la inteligencia de su juventud. Por décadas miles de jóvenes debieron migrar, principalmente a la capital del país, para acceder a una formación profesional. Quienes migraron retornan en una proporción menor a su lugar de origen. El acceso a formación profesional fue por décadas un proceso de pérdida de capital humano de las regiones. El Estado demoró más de 120 años en tomar iniciativa para remediar este desequilibrio. Más de un siglo es período que media entre la fundación de la Universidad de Chile en 1842 y la iniciativa del rector de esa casa de estudios Juan Gómez Millas en fundar las primeras sedes regionales a mediados de la década de los 60 del siglo pasado.

Los nuevos profesionales en general y los de regiones entonces, eran muy sensibles a localizarse cerca de las “oportunidades”. Quizás el rasgo más característico del “centralismo” es la densidad de tráfico y localización centralizada que tienen las oportunidades, en todas las dimensiones de la vida social y laboral de las personas. A la riqueza de oportunidades culturales de la metrópoli, se agrega el acceso al mercado laboral, a una salud y educación de calidad, al transporte público, en regiones inexistente, el acceso a actividades de tiempo libre, entre tantos otros. Estos nuevos profesionales migrados desde provincias en ese entonces, regiones hoy día, desde el inicio de sus planes de formación comienzan a escrutar a las oportunidades que acceden y a las que accedían en sus respectivas ciudades de origen.

Un sentimiento de pérdida es el que inundaba a quienes propiciaban la idea de descentralizar la educación superior del país. Su esfuerzo no solo se fundaba en dar acceso a la formación universitaria a la juventud de regiones, sino que también, a la capacidad que podía tener ese capital humano de iniciar un proceso de

desarrollo endógeno, que en definitiva creara nuevas condiciones de dar mejores oportunidades a las personas.

Implícita o explícitamente las universidades son esencia agentes de desarrollo y transformación del espacio geográfico donde se localizan, las expectativas respecto a su desempeño son muy altas. La experiencia mundial así lo corrobora y no es casualidad que universidades centenarias, lleven el nombre de la ciudad donde fueron creadas, entonces, pequeños poblados que hoy emergen como grandes ciudades modernas, con una gran riqueza sociocultural y económica. Un 85% de los nombres de las 100 mejores universidades del mundo corresponden a nombres de ciudades, no necesariamente grandes capitales. El 15% restante llevan o bien nombre del país, o una macro región o de familias donantes.

Parece ser una paradoja que la política pública de educación superior recoja muy marginalmente esta situación, que en esencia es velar por el desarrollo armónico del país.

En el caso de nuestro país, las nuevas universidades públicas, creadas hacen más de una década, debieron abrirse camino con evidentes déficits en sus estructuras de gobernanza, en la disposición de recursos humanos calificados, en la calidad de la infraestructura y tecnologías que disponían, en la oferta académica que realizaban, entre otros.

Se puede tener una opinión crítica de los fundamentos que tuvo el proceso de fragmentación de las grandes universidades nacionales, pero es claro y nítido que el resultado de ese proceso revela un panorama de la educación superior nacional de gran calidad desde el extremo norte al extremo sur del país. Lo ocurrido puede ser considerado como el mejor ejemplo de descentralización exitosa, impulsado con responsabilidad y dedicación por las distintas comunidades universitarias de las nuevas instituciones.

La política pública implícita o explícita que imperaba cuando ocurrió la transformación de sedes regionales en nuevas universidades no enfatizaba de manera determinante el rol de la universidad en su vinculación con el medio. Mejor definidos estaban los mecanismos de financiamiento de las nuevas entidades; sustentado en un proceso progresivo de ir limitando los aportes basales que entregaba el estado, que debieran ser compensados por el aporte de las familias al financiamiento de sus hijas e hijos. También la incorporación del sector privado a la oferta educacional en el nivel superior.

Se privilegió el rol docente de las nuevas instituciones públicas y privadas creadas con escasas definiciones en materia de investigación⁶ y del rol que juegan las instituciones universitarias en el desarrollo de sus propias comunidades. Lo que aparece como evidente hoy día que han sido las propias instituciones, por orientaciones recientes de la política pública⁷, la mayor cercanía con los gobiernos locales y territoriales y nuevos requerimiento de validación social de distintos planteles, hacen posible evidenciar una preocupación general y creciente por hacer trascender la labor universitaria hacia el medio, claro sí que aún, por lo general, de un carácter unidireccional.

Un tema en el que los principales organizaciones internacionales han sido explícitas, por ejemplo, UNESCO, hace ya un cuarto de siglo lo concibe con un fuerte énfasis bidireccional⁸. Un pensamiento similar lo expresa la OECD veinte años después cuando señala: *"Las universidades tendrían que desarrollar relaciones más profundas con la sociedad y la industria, entregando soluciones en tiempo real a los problemas locales, y también debieran abrirse para retroalimentarse y ser socialmente más responsables"*⁹.

La denominada *Vinculación con el Medio*, un ámbito incorporado plenamente a la acreditación institucional es hoy un área de especial preocupación para las principales universidades del país, particularmente lo que dice relación con la evaluación de su impacto efectivo. Todas las universidades cuentan hoy día con una *Política de Vinculación con el Medio*, más o menos elaborada, lo que en mi opinión constituye un justo homenaje a todos aquellos que lucharon por promover la creación de instituciones de educación durante gran parte del siglo pasado, intuyendo con claridad el rol que juegan en el bienestar de las familias y personas y en desarrollo de sus territorios.

Un tema que debe llamar particularmente la atención a las comunidades universitarias, toda vez que la responsabilidad del desarrollo de una universidad no

⁶ Si bien el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico FONDECYT fue creado mediante el DFL N° 33 de 1981, su financiamiento inicial fue constituido con una fracción menor del Aporte Fiscal Directo de cada una de las universidades existentes a la fecha.

⁷ Principalmente derivada de ley 21.091(Art. 18 entre otros) y 21.094 (Art. 4, 8 y 10, entre otros) promulgadas el año 2018.

⁸ "...La relevancia de la educación superior debe evaluarse según la correspondencia entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que ellas hacen. Ello requiere de visión ética, imparcialidad política, capacidad de crítica y, al mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad y el mundo del trabajo", Conferencia Mundial Universitaria de la UNESCO, París, 1998.

⁹ University of the Future Bringing Education 4.0 to life October (2018): Building a better working world. FICCI, p 39.

está referido estrictamente a los requerimientos que internamente se le hacen, como muchos lo podrían considerar. Los programas de gobierno de los candidatos a elecciones de rector suelen orientarse a las demandas más sentidas de los votantes, desentendiendo la génesis de sus respectivos planteles. Los detalles de lo interno de los candidatos es lo que es en definitiva sometido al escrutinio de la comunidad y matices más, matices menos no incorporan el factor externo de complejidad, que le da a la institución prestigio, reconocimiento y trascendencia.

2.2. LA UNIVERSIDAD: UN PROYECTO CULTURAL

Es importante hacer esta precisión, por cuanto lo anterior obliga a tener una comprensión de la institución universitaria, más que como una entidad educacional, como un gran proyecto cultural.

Una institución que debe ser capaz de transformar su espacio territorial, mediante la formación de capital humano, de dar acceso a la cultura a grupos humanos tradicionalmente postergados, de interpretar las expectativas e ilusiones de un conjunto social respecto a su propio desarrollo, como personas, familias o comunidad.

Figurativamente, debe hacer sentir lo que Honoré de Balzac sintetiza magistralmente en nueve palabras, *“lo más hermoso de la vida son las ilusiones”*. Claramente de ellas se puede vivir y darle un sentido optimista y positivo a la vida de una comunidad.

La Universidad entonces, resulta mejor comprendida como un proyecto cultural, “constructor de ilusiones”, tanto en su propia comunidad, como en el entorno social en el que impacta. Una institución que se moviliza principalmente en el campo de la racionalidad sustantiva, es decir aquella apegada verdaderamente a valores¹⁰. Una institución inspirada en dar oportunidades de desarrollo y progreso, tanto a su propia comunidad, como a todos aquellos que a ella se vinculan.

2.3. LIDERAZGO Y GESTIÓN

Me parece que esta definición es decisiva para marcar el carácter que una universidad debe tener, lo que determina, además, por cierto, la naturaleza del liderazgo que deben ejercer sus autoridades. Liderazgos que le den certidumbre, confianza y que sean capaz de motivar a toda la comunidad. Existe una nutrida bibliografía acerca del tema del liderazgo, particularmente en el mundo empresarial, pero basado en la sociología clásica, bástenos destacar las definiciones

¹⁰ Max Weber (1864 - 1920) distingue en el actuar social del hombre y sus instituciones, la racionalidad sustantiva apegada a valores y que responde al para qué, de aquella racionalidad instrumental, vinculada a fines, apegada al cómo. Weber prevé además que en el mundo moderno tiende a imperar esta última.

aportadas por el padre de la sociología moderna, Max Weber¹¹, quien distingue aquellos de carácter legal, tradicional y carismáticos.

Los liderazgos legales están en el mundo universitario, por lo general, fundados en preceptos y disposiciones. Tienen claramente su sustento en una racionalidad del tipo instrumental, es decir, el cómo y cuándo se puede hacer lo que la inercia posibilita. Son liderazgos que modifica levemente el escenario normativo, orientado por lo general a cumplir “promesas de campaña”, abrevadas en demandas de la comunidad interna transformadas en un programa de gobierno. No tienen una mayor comprensión del papel que juega la universidad en el desarrollo de su comunidad, fijando su atención en la definición de mecanismos regulatorios y modificaciones cosméticas de diferentes reglamentos.

El liderazgo tradicional por su parte, opera por lo general sobre el continuismo, el camino seguro, confiable para quien ejerce la función directiva, pero también para quienes lo eligen, toda vez que se trata de encargar la dirección superior, incluso de Facultades e Institutos, a autoridades predecibles que no afecten el equilibrio logrado en distintos ámbitos. Este tipo de liderazgo no suele cambiar el vector de desarrollo de una organización. Se expresa por lo general, como más de lo mismo, con algunos énfasis particulares. Por su naturaleza se orientan a confortar demandas internas y la capacidad transformadora de una institución no va más allá del sentir del *ethos* interno.

Lo anterior marca claras diferencias con el liderazgo carismático, que sí tiene la capacidad de influir, motivar y comunicar nuevos caminos y proyectos de desarrollo. Las ideas que los inspiran son por lo general de naturaleza transformativa y motivados por desafiar el *statu quo*. Suelen cambiarle el curso a una institución para enriarla en nuevas dinámicas. Existe una cierta tendencia al autoritarismo, debido a la convicción de quien ejerce el liderazgo en su propia visión de desarrollo. Son cercanos y creíbles, principalmente para sus seguidores, toda vez que expresan lógicas de racionalidad sustantiva; grandes sueños e ilusiones. Su comprensión del desarrollo universitario va más allá de los límites de la propia universidad, estableciéndose de esta manera una rica relación con actores de la sociedad civil.

En este contexto de liderazgos las universidades encaminan sus proyectos de desarrollo. Hasta hace un par de décadas sustentados, la mayor parte de las veces, en

¹¹ Max Weber, 2002: Economía y Sociedad, pp.170 – 193, Fondo de Cultura Económica, segunda reimpresión, Madrid, España.

lógicas intuitivas, alejadas de estrategias y de una adecuada lectura de escenarios de futuro, que son en definitiva hacia donde se debe conducir la institución.

La gestión intuitiva suele acomodarse con liderazgos tradicionales o legales, toda vez que en ellos escasea la previsión del futuro. Los planes estratégicos que formulan son de naturaleza formal, respondiendo más a exigencias de la política pública, que a propias convicciones de gestión universitaria.

La gestión intuitiva en el pasado tenía sentido cuando estaba encabezada por grandes figuras, ampliamente reconocidas en el mundo político, intelectual y de las burocracias ministeriales. El peso de su opinión y su ascendiente en la sociedad le permitían acceder a recursos de interés universitario¹² o bien, de carácter económico-financiero. Eran entonces tiempos de una universidad elitista y con un panorama universitario desmedrado, donde destacaban unas pocas universidades.

Como antagonista explícito de lo anterior surgen modelos de gestión estratégica, desarrollados principalmente desde mediados del siglo pasado, para organizaciones empresariales, adaptados hacia fines de ese mismo siglo a la gestión de universidades¹³.

De la gestión estratégica aplicada a la educación superior, surgen los modelos de crecimiento y desarrollo contextualizados a los espacios de influencia, donde se definen las opciones estratégicas¹⁴. Ya en este siglo, el análisis FODA (SWOT) de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas se hizo común entre los planteles universitarios del país. En muchos casos sin una adecuada lectura por parte de las comunidades académicas, que la entendía más bien como un ejercicio tecnocrático del estamento directivo. Una moda que no modificaría sustantivamente el accionar de sus casas de estudios. Los profesores universitarios de más prestigio creían entonces saber, lo que era mejor para la universidad, claro si bajo la óptica de su especialidad y por lo general con límites en la propia institución.

Como se puede apreciar, existen dos componentes del desarrollo de una institución universitaria que bien vale la pena destacar: la opción por la gestión estraté-

¹² Edificios, terrenos, prerrogativas especiales, entre otros. Ejemplos de lo anterior son el acceso a predios públicos traspasados, o bien en usufructo o propiedad, acceso a financiamiento internacional con aval del estado, asignaciones discrecionales, entrega en exclusividad de sorteos de azar, certificación de titulaciones extranjeras, entre otros.

¹³ Sustentados originalmente en el pensamiento de Peter Drucker, Alfred Chandler y de Igor Ansoff, este último considerado como el padre de la gestión estratégica.

¹⁴ La herramienta fundamental en este análisis la constituye el análisis SWOT (FODA en español) desarrollado por Albert Humphrey. Sobre este tema existe una generosa bibliografía.

gica y la naturaleza del liderazgo o de quién o quiénes ejercen la tarea directiva. El primero es de naturaleza electiva, se trata de una opción deliberada. El segundo componente es una resultante del ejercicio de la autoridad, vinculada al estilo de dirección y las principales virtudes del líder, un tema que solo puede ser escrutado con el pasar del tiempo.

Es así como fueron aquellas instituciones, que hicieron suyos la gestión estratégica, que orientaron su accionar hacia las señales de los escenarios del mediano plazo, las que comenzaron a destacar y predominar en concierto universitario, toda vez que mostraban una mayor disposición al cambio y la innovación. A lo anterior se suma el liderazgo de sus equipos directivos, que no necesariamente coincide siempre con liderazgos del tipo carismático.

2.4. GESTIÓN ESTRATÉGICA: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE TALCA

En el caso de la Universidad de Talca, localizada en la región con la más alta ruralidad del país, inicia ya en el año 1994-1995 su primer esfuerzo de planificación estratégica bajo el *motto* de entenderse demasiado vulnerable, de no mediar un avance sustantivo en el mejoramiento de su calidad, sobre la base de una cultura de la evaluación y una alta sensibilidad con el medio externo.

El *Plan Estratégico 1996 – 2000* desarrolla una afinada percepción del cambio en los escenarios de desenvolvimiento de la educación superior chilena, los que revisados ex – post tuvieron un alto grado de precisión¹⁵.

La universidad basó su nuevo desarrollo en cuatro ejes fundamentales:

- la estrategia (el proyecto),
- la cultura de la organización (calidad y evaluación),
- la estructura corporativa (ágil y resolutive) y
- el liderazgo de sus autoridades.

El componente fundamental de la estrategia es la adecuada focalización de sus principales objetivos, los otros elementos deben estar presente, toda vez que la falla de uno afecta severamente al conjunto. Así, por ejemplo, una adecuada estrategia que descansa en una deficiente estructura para gestionarla está condenada al fracaso.

¹⁵ Particularmente los escenarios relativos a: Estructura General del Sistema Universitario, la orientación de éste, las nuevas demandas que se le establecen, su financiamiento, el impacto de las nuevas tecnologías, el gobierno universitario, la internacionalización, los nuevos requerimientos formativos, entre otros. La única tendencia de cambio mal estimada fue la relativa a la descentralización que se asumió más consolidada en el curso de los años.

En la gestión estratégica se suele dar una cierta tensión entre el denominado “mundo de la administración superior” y el “mundo académico”, no obstante recaer muchas veces la gestión administrativa de la universidad en académicos que han orientado su desarrollo a la gestión.

Lo anterior deriva principalmente del *dashboard* del plan estratégico y la métrica definida para evaluar su efectividad. Bajo el predicamento de “lo que no se mide, no es susceptible de ser mejorado”, muchas actividades resultan para la estrategia de baja relevancia y llevar a indicadores de medición cuantitativa aspectos por lo general subjetivos, valorados cualitativamente, caen bajo el rótulo de lo llamado “no reconocimiento” y como tales, generadores de animosidad.

Un tema de complejo tratamiento, toda vez que algunos integrantes de la institución universitaria tradicional tienden a vestirse con ropajes de lo superlativo, de autovaloración subjetiva, derivado de percepciones del valor de lo que es su propia labor.

Implementar una gobernanza vinculada al desarrollo estratégico es una innovación, que como tal tiene partidarios y detractores. El éxito de ésta se da en la capacidad del liderazgo de lograr convencer respecto de sus ventajas, de lo riesgoso que es perseverar en fórmulas inconducentes, pero por sobre todo mostrar un camino virtuoso hacia objetivos superiores de logros y desarrollo.

Vale la pena reforzar un argumento entregado con anterioridad, relativo a las amenazas que experimenta una universidad pública y regional. La fragilidad de su localización no metropolitana no puede ser conjugada como un déficit en su calidad. Las instituciones públicas a diferencia de las del mundo privado no quiebran, pero peor que aquello, caen en la irrelevancia e intrascendencia.

Este estilo de gobernanza basada en estrategia le aporta mayores niveles de complejidad a la institución. El espacio propio de las unidades académicas definidos en un marco de descentralización y mayor autonomía debe regirse sobre la base de criterios y objetivos comunes de desarrollo, por más que las distintas disciplinas arguyan siempre su particular carácter.

Son contribuyentes al desarrollo de la estrategia y deben orientarse en términos generales por ella. Son precisamente los temas de gestión de la complejidad los que motivan a la comunidad universitaria involucrada con los cambios a buscar nuevos instrumentos que hagan posible establecer nuevos equilibrios y estilos de trabajo, en un contexto institucional de conjunto. En general se puede decir la forma de “reducir la complejidad externa, se logra con una mayor complejidad

interna, basada en estándares objetivos” y que son compartidos entre todos los integrantes de la comunidad, sin excepciones.

La gestión del crecimiento es tal vez uno de los temas más complejos de la gobernabilidad y de la gestión de la calidad. El velar por la sustentabilidad económica de las decisiones, el alinearlas a los grandes objetivos de la estrategia, el proyectar a través de ellas opciones de liderazgo institucional y el lograr de ellas una aceptación satisfactoria al interior de la comunidad son temas centrales para su éxito.

El clima organizacional es otra área temática relevante y fundamental de la gestión de la estrategia. Éste debe estar basado en la confianza, la lealtad, la motivación, el respeto, la responsabilidad y en el reconocimiento. El clima organizacional está también fuertemente determinado por los atributos de la dirección superior de la Corporación, así como también por la adhesión de sus integrantes a la opción estratégica.

La gestión cercana, cordial y asequible son sus rasgos más deseables. Los integrantes de una comunidad no tienen la expectativa que en esa relación se reaccione positivamente a todos sus planteamientos. No aspiran solo a ser escuchados, sino que sus planteamientos sean debidamente procesados, sopesados y conforme a las circunstancias acogidos.

El sentimiento de “proyecto común”, que el equipo directivo debe permanentemente personalizar en toda la organización es una tarea que debe ocupar una primera prioridad en la agenda del nivel superior. Solo a ese nivel es posible tejer y vincular áreas del saber y del conocimiento disímiles y volcarlas a un trabajo conjunto amplio y participativo.

Se debe procurar un efecto de que en todas las unidades que conforman la institución hay andamios y torres de construcción, alejando el sentimiento que por muchos años y en diversas instituciones reinó la existencia de áreas prioritarias donde se focalizaban las intenciones de crecimiento y desarrollo.

En una cultura basada en la calidad y la evaluación todas las dimensiones del quehacer corporativo pueden destacar y transformarse en referentes de sus propias áreas del conocimiento.

III.- EL GIRO ESTRATÉGICO POR DENTRO

3.1. FUNDAMENTOS DEL CAMBIO

El fundamento que puede tener una Universidad para hacer un cambio sustantivo en su modelo de gestión encuentra buenos y cercanos argumentos en la dificultad de prever el futuro en escenarios inciertos, en la revolución científica y tecnológica que asistimos desde fines del siglo pasado, en el término del bipolarismo en las relaciones político-comerciales de los países, en el marcado imperio de la sociedad de conocimiento y la comunicación, o a decir de Manuel Castells, “la sociedad relacional”, desde comienzos del presente siglo¹⁶, entre otras consideraciones.

Lo anterior trasunta en una sensación que en estas últimas décadas hemos experimentado no solo un cambio de siglo, un cambio de milenio o un cambio de época. Asistimos a una suerte de “punto de quiebre” en las tendencias que veníamos experimentando y que se verifican en prácticamente en todas las dimensiones de la vida personal, familiar y social.

El célebre filósofo alemán Martin Heidegger define este concepto, punto de quiebre, señalando que ocurre “cuando la realidad no es más obvia”. Es decir, nuestra propia realidad, para acotarla al plano de las personas o del colectivo, no nos resulta del todo explicable.

En la etapa que nos corresponde desenvolvernos, denominada por algunos como postmodernidad, el comportamiento social y el de sus instituciones está regido fuertemente por la incertidumbre¹⁷ y la ambigüedad. Un período en el que los diversos actores sociales no están en condiciones de estimar con exactitud el devenir del sistema social en sí mismo, así como tampoco son capaces de prever, las consecuencias de las acciones que emprenden. Se desenvuelven y gestionan su quehacer, con información incompleta, basado en juicios probabilísticos sobre resultados posibles.

El cambio tecnológico, particularmente en el ámbito de las Tecnologías de la Información y Comunicaciones (TIC's) y el desarrollo de las ciencias biomédicas son las principales fuentes de la incertidumbre. Diversos autores coinciden en sostener que asistimos al fin de la planificación proyectiva, un período caracte-

¹⁶ Castells, M., 2006: La Sociedad Red, Alianza Editorial, Madrid, España.

¹⁷ Para Allan Afuah la incertidumbre es la diferencia existente entre la información que tiene una organización y la información que necesita. Afuah, A., 1999: La dinámica de la innovación organizacional, Oxford University Press, México.

rizado por la enorme dificultad de poder proyectar el futuro por cuanto no corresponde a una extensión del presente, ya que responde a lógicas que se definen muy alejadas de los escenarios que podemos observar.

Los cambios experimentados, no se inician el 1 de enero del 2000, algunos procesos son de larga data, que emergen con mayor claridad a fines del siglo pasado y se incuban en el ámbito de la política y comercio internacional¹⁸, de la preocupación de los organismos internacionales por los temas de la sustentabilidad¹⁹, de la educación superior²⁰, del trabajo²¹, entre otras dimensiones.

Factores propios del sistema de educación superior chileno ayudan también en la explicación de los fundamentos del cambio impulsado por la Universidad de Talca.

La reforma a la educación superior chilena del 1981²² reestructuró significativamente el sistema universitario nacional existente hasta esa fecha (dos planteles públicos de alcance nacional y 6 instituciones privadas con apoyo del estado). Esta modificación dio lugar a la creación de nuevas universidades públicas de carácter regional (inicialmente en 10 regiones del país) y permitió, además, la apertura del sistema de educación superior (universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica) a la iniciativa privada. Es así como en el período 1982 – 1990, se crearon en el país, un total de 24 universidades privadas (6 de ellas en regiones).

El sistema nacional, que hasta ese entonces se trataba como un espacio reservado a las regulaciones del Estado de Chile y también de parte importante de su financiamiento, se abrió al mercado, dejando solo una parte de los recursos como fondos basales a las instituciones públicas antiguas y derivadas y a las seis instituciones que hasta 1980 existían en el país.

¹⁸ Para ello se crea en el año 1995 la Organización Mundial del Comercio (OMC), como única organización internacional que se ocupa de las normas que rigen el comercio entre los países. Un total de 164 países han suscrito el acuerdo.

¹⁹ Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo, Río de Janeiro, Brasil, 3 a 14 de junio de 1992, que propone actuar de consuno para resolver los graves problemas ambientales que enfrenta la humanidad.

²⁰ UNESCO, Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior, Revista Educación Superior y Sociedad (ESS): Vol. 9 Núm. 2 (1998): Conferencia Mundial sobre la Educación Superior.

²¹ OIT, 1998: Declaración de la OIT relativa a los principios y derechos fundamentales en el trabajo y su seguimiento, 18 de junio, Ginebra, Suiza.

²² En el contexto de la Ley 3541 de 1980 y particularmente del DFL 1 del Ministerio de Educación Pública (3 de enero de 1981), que fija normas sobre universidades.

El conjunto del sistema universitario estaba bajo directa dependencia o supervisión del Estado, siendo gestionado desde su creación o intervención hasta 1990 por rectores delegados, designados por el presidente de la república. Con el advenimiento de la democracia en el país, se devolvió la potestad del cuerpo académico de elegir sus autoridades en las distintas universidades.

Este elemento es de particular importancia, toda vez que las universidades públicas nuevas, tuvieron la oportunidad por primera vez, a diez años de su existencia legal.

Entre 1990 y 1991 se democratizan las distintas casas de estudio y el Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH), presidido hasta avanzada la década de los 90 por el Ministro de Educación, vuelve a ser el órgano rector de la política de educación superior del país. Al interior de las universidades se suceden las elecciones de decanos, directores de institutos y departamentos y los cuerpos colegiados vuelven a ser de generación por parte de sus bases.

3.2. EL PROCESO EN SÍ MISMO

La opción por una gestión estratégica fue en consecuencia una decisión tomada por una Universidad en tiempos de democracia no siendo un camino de validez general para el sistema universitario de ese entonces. Lo anterior condicionaba, que no había posibilidades de conocer otras experiencias, de comparar cursos de acción, de seguir las lecciones de algún referente. Era por tanto una decisión arriesgada y compleja.

La Universidad de Talca se transforma entonces, en la primera en el país que adopta ese modelo; innovación que con el transcurrir de los años, se transformó en una exigencia de todos los procesos de acreditación institucional desarrollados en el país. Mirada esta opción por la gestión estratégica en retrospectiva fue una forma de gestionar el cambio, de una universidad en este caso, a condiciones de mayor complejidad.

Enfrentar la incertidumbre requería adaptar miradas, buscar las tendencias de los escenarios, procesar información, consolidar nuevos grupos directivos, modificar la cultura institucional, redefinir la estrategia. Ello por cuanto, como hemos señalado anteriormente, mientras más preparada y adaptada a los cambios esté una institución, mayor será su capacidad de afrontarlos, un tema que recibe el nombre de “aprendizaje institucional”, que con el tiempo es posible apreciarlo en su cultura.

En ese contexto las nuevas autoridades de la Universidad propusieron a su comunidad transformarse, por medio de la estrategia corporativa bien definida por su comunidad, en una “universidad modelo del sistema público nacional”, explicitando que su objetivo no apuntaba a ser la universidad más compleja, más diversa o de mayor tamaño del sistema.

Pretendía ser un modelo del subsistema regional, sobre la base de las ideas fuerza de la estrategia: excelencia, liderazgo, dimensión humana, eficiencia e internacionalización. Esa definición también una dignificación del concepto de universidad pública que en ese entonces tenía más detractores que partidarios. Lo público era sinónimo de ineficiencia, burocracia y conservadurismo decisorio.

El presente capítulo no pretende hacer una revisión de los principales indicadores de gestión logrados por la Universidad de Talca en estas tres últimas décadas. Ellos pueden ser revisados en los diferentes rankings nacionales e internacionales disponibles, al igual que los recursos obtenidos en términos de proyectos de investigación o innovación²³.

Lo anterior haría examinar una gestión de tres décadas de la universidad bajo criterios de racionalidad instrumental y utilitaria, lo que, en mi opinión, no es interés de esta contribución, por cuanto interesa saber mejor el cómo, más que la data que el proceso de desarrollo genera.

Relevante resulta destacar que la estrategia pretendía establecer un cambio en el modelo de gestión, transmutándola desde un modelo convencional a uno de naturaleza estratégica. Las principales características de cada una de ellas se presentan a continuación.

²³ Con mayor atención se puede revisar la partida anual del Aporte Fiscal Directo (AFD), que contiene un 5% de recalcular anual sobre la base de ciertos indicadores definidos en la ley como de eficiencia, contenidos en el DL 128 del MINEDUC del año 1991, que aprueba el reglamento que fija el procedimiento para asignar el 5% del AFD establecido en el DFL 4 del MINEDUC del año 1980. La progresión determino que de un 1,2% del AFD del año 1981 –1982, la Universidad de Talca elevara en 20 años su participación a un valor del 6% aproximadamente.

**GESTIÓN
CONVENCIONAL**

Dirección protocolar.
Asume estructura y cultura como dadas. Contenido de la acción con fuerte inercia. Más sensible al "In-torno", que al retorno. Reactiva, sin capacidad de anticipación. Objetivos corporativos plásticos.



**GESTIÓN
ESTRATÉGICA**

Intervenciones en la Estructura, Cultura y Contenido de la Estrategia. Mayor percepción de Entorno. Análisis de tendencias del cambio. Definición de misión, visión y aspiración corporativa. Objetivos y focos estratégicos, desplegados en Plan de Acción

Lo reconocible en este esfuerzo transformativo debe buscarse en los elementos más explicativos de este proceso, los que pueden ser estructurados en tres niveles: al interior de la universidad, en el medio regional y en el nivel nacional e internacional.

3.2.1. AL INTERIOR DE LA UNIVERSIDAD

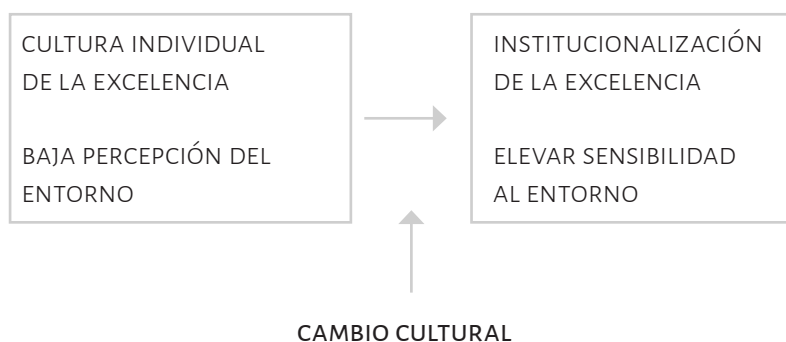
El Plan Estratégico corporativo hizo posible a su comunidad definir un proyecto común de su desarrollo futuro. Ello por cuanto la estrategia en su diseño tiene características del tipo *bottom up*, más que del tipo *top down*. El estímulo inicial logrado a través del análisis *SWOT*, en el que se comprometió a toda la comunidad, fue ampliamente discutido y consensuado en la base de la universidad, siendo iteradas sus principales definiciones al menos en dos ocasiones.

El espacio que se deriva de las oportunidades considera ampliamente la opinión y sentir de la comunidad. Una situación similar ocurre con el análisis de las tendencias del cambio en diferentes escenarios, el espacio futuro de desenvolvimiento de la corporación, cuyas características principales fueron ampliamente compartidas entre los integrantes de la comunidad.

Una vez aprobada la estrategia por las instancias decisorias de la corporación, la dirección superior puso un especial énfasis en la necesidad de lograr en la comunidad el mayor grado de claridad en el cambio que se estaba generando, por la naturaleza de la transformación que se proponía y como una forma de legitimar las decisiones que se iban adoptando.

Particular atención reviste la tendencia transformadora de la estrategia en el ámbito de la *cultura organizacional*, la que debía migrar de una que tenía una baja percepción del entorno y una cultura de la excelencia auto referida, a una institucionalización de la calidad y consecuentemente de la excelencia, debiendo disponerse de una mayor atención con el entorno. Es en definitiva fuera de la universidad donde circulan las oportunidades, ellas son extramurales y como tales, se debe saber muy bien escogerlas y por sobre todo salir a buscarlas. La siguiente lámina extraída del original del *Plan de Desarrollo Estratégico 1996 – 2000* da cuenta de lo anterior.

CAMBIO EN LA CULTURA INSTITUCIONAL

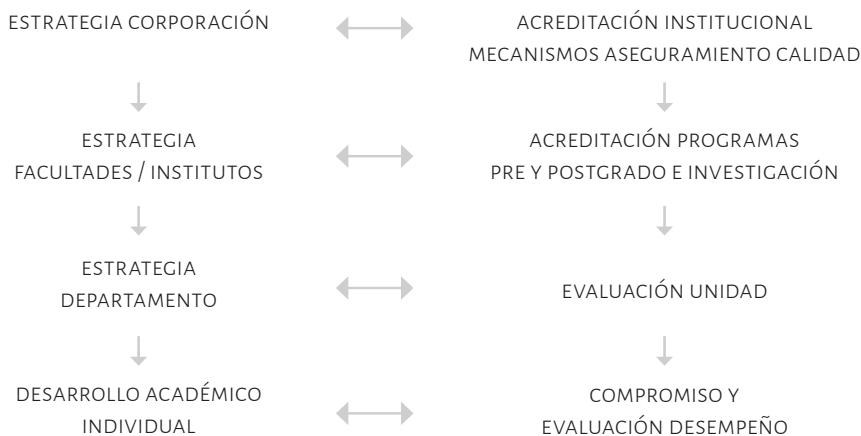


Naturalmente, el tema de la calidad trasciende a todos los niveles de la organización corporativa y como tal el Plan Estratégico se propuso acreditar la institución, antes que en el país existieran las normativas, metodologías e instancias formales para ello.

Es así como en 1998 la Universidad se prepara para someterse a un proceso de acreditación voluntaria ante el *Consejo de Rectores Europeos (CRE)*, complementada el 2000 con una segunda visita. Posteriormente, el año 2004 se somete a la primera acreditación de carácter voluntario del *Consejo Superior de Educación*.

El siguiente esquema, extraído también del mismo plan 1996 – 2000 da una idea de la percepción de los niveles responsables de la gestión de la calidad en la universidad.

EL CIRCUITO DEL CAMBIO CULTURAL EN MATERIA DE EXCELENCIA



Un elemento central en este cambio cultural lo constituyó la creación en 1995-1996 de la Dirección de Análisis Institucional, responsable de levantar todos los datos relevantes de la marcha corporativa. Es claro ello requiere de una selección de la información, ya que las universidades tienden a acumular mucha basura digital y registros inconducentes.

En lo que respecta a la *estructura corporativa*, uno de los ejes del cambio, se operó sobre el predicamento de darle a la gestión de la estrategia un modelo de organización que privilegie la funcionalidad, la capacidad de innovación y que sea evaluable.

Para ello se estructuró la universidad en Facultades temáticas y para la enseñanza de las ciencias básicas en el ámbito de la Biología, Química, Matemáticas y Física, hasta entonces alojados en las distintas Facultades, se crearon Institutos especializados, autónomos, responsables de la enseñanza de manera matricial en su funcionalidad de servicios para toda la universidad y de avanzar en la formación de capital humano avanzado (doctorados). I&D fueron localizados en una Vicerrectoría creada para la gestión de éstos.

También la Vicerrectora de Extensión adquirió un papel protagónico en el proceso de formulación e implementación de una estrategia de gestión del desarrollo cultural, tanto interna, como externa.

3.2.2. EN EL MEDIO REGIONAL

Un objetivo declarado en la estrategia decía relación con la vinculación de la universidad con su entorno regional. Explícitamente se plantea en los siguientes términos:

“Fortalecer la relación de la Universidad con su entorno, compatibilizando los intereses del mundo social, cultural, laboral y empresarial con la misión y objetivos de la institución”.

Eran tiempos en los que se buscaba una mayor trascendencia de las instituciones universitarias hacia su entorno. Transformar a los planteles universitarios, en verdaderos protagonistas de procesos de desarrollo en el espacio donde ellos ejercen su influencia, era un tema que ocupaba a gran parte de los organismos internacionales vinculados al desarrollo, principalmente el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y la propia UNESCO²⁴. Más tarde, ya en este siglo, otras instituciones como la OECD²⁵ subraya la necesidad de ampliar los objetivos educativos de las universidades a aspectos del bienestar individual y colectivo, toda vez que el avance de las ciencias ha significado exacerbar, en opinión de la OECD, la fragmentación social.

El requerimiento a las universidades respecto a la necesidad de orientar la formación de profesionales para que sean verdaderos ciudadanos de su espacio inmediato y global es un demanda que durante todo el siglo XX se fue haciendo más evidente. Programas de responsabilidad social, de vinculación con el medio, con relaciones efectivamente bidireccionales, comenzaron progresivamente a ser conjugados y utilizados como modelos formativos en la acción.

Lo anterior acelerado por el proceso de internacionalización, que requiere de la formación de verdaderos ciudadanos, capaces de comprender e interactuar en las complejidades del mundo moderno dotados de una visión crítica, con la máxima capacidad de adaptación, visión crítica y criterio profesional.

La ciudadanía adquiere en nuestro tiempo un alcance más global y se transforma en un marco de referencia de la internacionalización de la educación superior. Se

²⁴”La relevancia de la educación superior debe evaluarse según la correspondencia entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que ellas hacen. Ello requiere de visión ética, imparcialidad política, capacidad de crítica y, al mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad y el mundo del trabajo”. Conferencia Mundial Universitaria de la UNESCO, París, 1998.

²⁵ OECD (2018): The Future of Education and Skills. Education, 2030.

trata de un tema que UNESCO²⁶ ha abordado ampliamente y forma parte de sus líneas principales de acción.

Tempranamente la universidad desarrolló ciertos lineamientos de la vinculación con el medio, que más tarde en el 2011, se transformaría en una política de carácter más formal. Sus contenidos mínimos dijeron relación con:

- Bidireccionalidad, donde su impacto es tan relevante, como las demandas que personas y grupos sociales establecen a la universidad.
- Una relación que debe darse en un plano de horizontalidad.
- El marco de acciones debe tener rasgos de co- construcción y trabajo conjunto²⁷.

Para establecer un canal fluido de vinculación, se creó una unidad encargada de establecer la coordinación, que en primera instancia se denominó *Dirección de Responsabilidad Social*, la que posteriormente se transformó en una Vicerrectoría de Vinculación con el Medio.

Junto con lo anterior la Universidad estrechó su relación con los distintos servicios del gobierno central presentes en la Región, con el propio gobierno regional, con las 30 municipalidades y con múltiples organizaciones y actores de la sociedad civil y regional presentes en el espacio territorial. Bajo distintas modalidades se han desarrollado un gran cantidad de proyectos y programas de acción conjunta de la más diversa naturaleza, con foco en el bienestar de la población regional.

La Universidad ha sido y sigue siendo protagonista de una serie de instancias intermedias de organización de la sociedad regional, tales como, Fundaciones de Desarrollo de la Región, Juntas de Adelanto, entre otras. También ha sido protagonista en el diseño en las estrategias de desarrollo regional, de innovación e investigación y en particular con toda la comunidad docente y escolar regional, a través de distintos instrumentos.

Respecto a esto último ha desplegado ingentes esfuerzos para fortalecer el vínculo y diálogo con el sistema educativo, en los ámbitos de la formación de capital humano, capacitación, desarrollo de talentos y divulgación científica, por medio de los más diversos instrumentos.

²⁶ UNESCO, 2015: Educación para la ciudadanía mundial: temas y objetivos de aprendizaje. UNESCO, 2016: Educación para la ciudadanía mundial: preparar a los educandos para los retos del siglo XXI.

²⁷ Sólo a modo de ejemplo se encuentra en el modelo de trabajo y gestión de los Centros Tecnológicos de diferentes facultades constituidos a fines del siglo pasado y el programa de jóvenes profesionales desarrollado con todas las municipalidades de la Región del Maule de comienzos de este siglo,

3.2.3. EN EL MEDIO NACIONAL E INTERNACIONAL

La educación superior, pública y privada, se desenvuelve en los escenarios ya descritos, caracterizados por el dinamismo y la complejidad. El imperio de la sociedad del conocimiento, producto, como se señaló, de sucesivas y profundas revoluciones tecnológicas, la notable expansión de la demanda por educación superior, el significativo incremento de la institucionalidad universitaria y los cambios ocurridos en las competencias demandadas por empleadores, han modificado el sistema de relaciones de la institución universitaria con la sociedad.

El vínculo con el medio nacional de la Universidad se verifica en las instancias en las que participa por derecho propio, como por ejemplo el *Consejo de Rectores de Universidades Chilenas* (CRUCH), el *Consortio de Universidades Estatales* (CUECH), la *Agrupación de Universidades Regionales* (AUR), entre otros. Desde esas instancias ha participado con diversas iniciativas y voz en el perfeccionamiento de las políticas públicas, tanto a nivel del ejecutivo, como en el parlamentario.

Por otra parte, el rol que juegan los líderes universitarios en sus relaciones con el sector público y empresarial, con organismos internacionales de cooperación, con redes universitarias nacionales e internacionales, con asociaciones de rectores chilenas y extranjeras, son fundamentales para la adecuada inserción de sus instituciones en el concierto nacional e internacional.

Tempranamente la Universidad de Talca (1994) declaró a la internacionalización como un objetivo de acción de relevancia, el que fue ratificado dos años más tarde en su Plan de Desarrollo Estratégico. Inicialmente el foco estuvo en la movilidad internacional estudiantil, para ampliarse posteriormente a espacios de cooperación en materias de investigación, postgrado, programas de doble titulación de pre y postgrado.

La lámina que a continuación se presenta, extraída del original del *Plan Estratégico 2006 – 2010* da cuenta de la percepción de la institución respecto al vasto tema de la internacionalización. La búsqueda de instituciones internacional de cooperación y trabajo conjunto hacían necesaria la acreditación de la universidad y también disponer la interfaz para que este objetivo fluyera. En este contexto se creó tempranamente, hacia 1995, una Dirección Relaciones Internacionales.

INTERNACIONALIZACIÓN



Internacionalizar una institución nueva no es fácil, en este sentido la integración de la Universidad de Talca a redes como CINDA, COLUMBUS, OUI, entre otras, en ese entonces fue de gran utilidad. De esta manera no caminaba sola la universidad en este esfuerzo y se era consecuente con la tendencia observada en el análisis estratégico.

La inserción nacional e internacional de una institución pública de pocos años de vida requiere, en su carta de presentación, de algunos atributos nuevos que despierten interés en las contrapartes en su relación. Había que compartir el escenario internacional con universidades centenarias, dotada de una tradición propia, con miles de egresados ubicados en distintas posiciones de la organización social de los países.

En nuestra opinión la inserción debe descansar también en innovaciones relevantes del quehacer corporativo, que puedan influir en el conjunto nacional y, eventualmente, internacional. Innovaciones que tengan también la capacidad de incidir en las orientaciones y definiciones de la política pública sectorial. A este respecto quisiera destacar solo tres, que parecen relevantes para los objetivos del presente artículo.

- La gestión sobre fundamentos de la planificación estratégica.
- El modelo de Formación por Competencias, implementado desde inicio del presente siglo en todos los programas de estudio de la Universidad.
- La posición de la Cultura en la Universidad y en su relación con el medio nacional.

3.2.3.1. GESTIÓN ESTRATÉGICA

Respecto a este tema hemos dado en el presente artículo fundamentos suficientes acerca de sus principales premisas, contenidos y orientaciones. Se trata por cierto de una profunda innovación con significativas consecuencias para la institución, su comunidad y el resto del sistema universitario.

3.2.3.2. MODELO DE FORMACIÓN POR COMPETENCIAS

La implementación de un Modelo Formativo por Competencias, en el pregrado iniciada hacia inicios del presente siglo es una de las grandes innovaciones que se han verificado en nuestro sistema de educación superior y que ha avanzado progresivamente en el conjunto del sistema. Se trata de un proceso integral de innovación curricular concebido desde la perspectiva de los estudiantes, que, en síntesis, pone su énfasis en lo que los estudiantes aprenden, más que en el proceso de enseñanza realizado por los profesores.

El autoaprendizaje es el sustento del modelo, en tanto la o el profesor modifica su rol tradicional de “enseñador”²⁸, en la de un “propiciador”. Debiendo para ello ser el eje articulador que permite la construcción de aprendizajes complejos y de “saberes” por parte de sus alumnos.

También debe ser un innovador permanente, que recoge de la propia experiencia y la del medio, elementos casuísticos, los que, conjugados con el conocimiento robusto de su disciplina, provoca en sus educandos las condiciones de aprendizaje que las cambiantes nuevas circunstancias de las disciplinas van demandando. En el nuevo modelo el maestro debe construir una relación proactiva y empática con los estudiantes, apoyándose en una pedagogía flexible y diversificada, que guíe el trabajo en la realidad, con el objetivo de dinamizar el proceso educativo.

²⁸ Las características de ésta se encuentran bien desarrolladas en: Rojas, A., 2006: Formación por competencias un desafío impostergable. En: Cabrera, K, y L.E. González (Ed.): Currículo Universitario basado en Competencias, Ediciones UNINORTE, Colombia. Las principales características del modelo lectivo a superar dicen relación con: a) Su carácter magistral y presencial. b) Alumnos en actitud pasiva que privilegian sus sentidos auditivo y visual. c) El cuaderno es el objeto fundamental de la preocupación estudiantil, así como la tiza y el pizarrón la del profesor. d) Su medición se establece en término de las horas lectivas dictadas por el profesor. e) La evaluación es fragmentada y con rasgos de “bulimia académica” (proceso en el que los alumnos deben sobre dosificar su aprendizaje en períodos muy reducidos, previo a las evaluaciones, para verterlos después en períodos muy breves, bajo diversas formas de evaluación, pero que después de ellos producen una abstinencia de aprendizaje que se inicia con otro evento de similar naturaleza). f) El tratamiento de problemas complejos debe parcializarse y en lo posible modelarse y g) Las áreas del conocimiento excepcionalmente tienen espacios de convergencia, correspondiéndole a cada educando la tarea de hacer trabajos de integración y abstracción de manera individual.

El aprendizaje se transforma entonces en un proceso continuo de búsqueda, de aproximación, de debate y de confrontación, donde la experiencia y conocimiento contextualizado del profesor es puesto a disposición de los estudiantes, los que, privilegiando un trabajo independiente, estructuran un aprendizaje significativo en condiciones de complejidad.

La formación por competencias promueve además la autonomía en la construcción de conocimiento, valora especialmente la creatividad, la innovación, el emprendimiento, el trabajo interactivo y grupal, propiciando así mismo el desarrollo de destrezas, habilidades, talento y maestría, aplicadas a condiciones de trabajo real, es decir, demandas levantadas de la experiencia en organizaciones sociales y empresas.

Este último aspecto es de fundamental relevancia en la construcción curricular al compatibilizar la formación de las y los estudiantes con las nuevas demandas laborales que se requieren a futuro. Es la dinámica interacción con los empleadores, tanto en la definición de nuevos requerimientos formativos, así como también en sus vínculos con la Universidad, la que hace posible lograr una mayor empleabilidad de las y los nuevos titulados.

3.2.3.3. LA CULTURA EN LA UNIVERSIDAD

El compromiso de la Universidad de Talca con la cultura tiene diferentes planos de aproximación.

En primer lugar, la comprensión misma de la universidad como una “institución cultural” en primera línea, naturalmente que con énfasis en lo formativo. Las universidades a lo largo de la historia fueron la cuna del racionalismo, de la ilustración, del desarrollo de las ciencias y la búsqueda de la verdad. Alejándose del pensamiento escolástico, acogió las diferentes corrientes del humanismo, por cuanto en éste, se encarnan de una mejor forma la esencia misma del ser humano: libre albedrío, independencia y búsqueda constante de la verdad.

En segundo lugar, la universidad tiene un particular interés de fortalecer en el colectivo nacional, la necesidad de tener una mejor comprensión de las grandes obras de la historia de la humanidad, fundamental para poder tener un ejercicio profesional pleno, con perspectiva temporal y global. Lo anterior no es posible realizarlo exclusivamente a fuerza de razonamientos, por lo que se hace necesario dotarla de sentimientos y emociones que emergen principalmente desde las diferentes expresiones del mundo de la cultura. En la perspectiva de la Universidad de Talca, la chispa inicial de esa búsqueda debe darse necesariamente en su

formación profesional y de ahí en adelante cada uno de los y las egresadas, elige el camino que más se acomode a sus intereses y motivaciones.

En tercer lugar y como es fácil de constatar, una de las dimensiones más notorias del centralismo se da en el mundo de la cultura de nuestro país. En la metrópoli se concentran las mayores oportunidades de acceso y gran parte del patrimonio existente. En el caso de las artes visuales y de la representación, la capital acapara los centros de formación académica, la parte más significativa del patrimonio artístico, los circuitos de exhibición y ventas (museos y galerías), los espacios más visibles para su difusión y reflexión crítica (medios). Además de la parte más significativa del financiamiento (donaciones y aportes públicos) y la mayor concentración demográfica de artistas en el país. Contribuir desde una región a revertir esta tendencia es un aporte significativo a un desarrollo armónico de nuestro país, no en una perspectiva de relocalizar el patrimonio y alternativas de formación existentes, sino que generando nuevas oportunidades de desarrollo patrimonial y artístico en otros centros de nuestra geografía.

Finalmente, motiva a la institución el promover la igualdad de oportunidades y el acceso equitativo a los bienes de la cultura. Ha sido un propósito declarado el generar un ambiente proclive al desarrollo de la cultura, como una forma de elevar el escaso capital cultural de muchos de los estudiantes que viven en regiones por las razones anotadas y que esta carencia no sea factor negativo y discriminador a la hora de su inserción social y laboral.

Es importante establecer el efecto que tiene el desarrollo cultural en la capilaridad de nuestra sociedad. Ello por cuanto el hombre culto democratiza sus relaciones sociales. Accede a otros niveles de vínculo, modifica sus temas de conversación, comprende de una mejor forma las circunstancias históricas y la realidad en la que le corresponde desenvolverse.

En este contexto la institución desarrolló un vasto programa de desarrollo cultural, que la transformó en uno de los principales centros culturales del país. Parque de esculturas, desplegado en su campus, salas especializadas de esculturas en pequeño formato, salas de exposiciones en todos sus campus, importantes colecciones de destacados artistas, una pinacoteca de más de 2.000 obras, conservatorio musical, coro de niños, orquesta infantil, juvenil, coro universitario. Programas de formación en pregrado y postgrado, cursos de formación de mediadores culturales, digitalización de todas sus colecciones, son parte del patrimonio que la Universidad de Talca ha consolidado en estos años y que pone a disposición de manera permanente de sus estudiantes y de la comunidad regional y nacional.

IV.- A MODO DE COLOFÓN

A la Universidad de Talca le fue posible transformarse en casi dos décadas en un protagonista destacado del sistema universitario nacional. No utilizo la palabra “referente” por cuanto ello es un tema que no puede ser autoproclamado, sino que necesariamente externamente reconocido.

En el inicio de la gestión estratégica nuestra comunidad estimó con mucha convicción que le estaba permitido ser diferentes, aspirar a algo distinto y como señaláramos en el capítulo introductorio, a comprender a la institución *“como un proyecto cultural, constructor de ilusiones, tanto en su propia comunidad, como en el entorno social sobre el cual impacta”*.

Nos parecía reduccionista entender a la institución limitada a los objetivos docentes e investigativos con la que fue creada y gestionada en sus inicios. Estructurada en lógicas de racionalidad instrumental, orientadas a asegurar un funcionamiento en un nivel más avanzado, pero acorde con su impronta original de sede regional. Eufemísticamente a los nuevos planteles se les denominaban como “universidades derivadas” y no pocos, en las universidades originales, reclamaban su derecho a recuperarlas o bien, someterlas a algún tipo de tuición.

La opción por la planificación estratégica puede tener un claro acento instrumental, si no se enmarca en la definición explícita de los objetivos de racionalidad sustantiva y valóricos que acompañan el proceso de desarrollo.

Es por ello que resultó muy relevante definir primeramente lo sustantivo ¿para qué y con qué objetivos?, derivándose de ahí las acciones de implementación de carácter más instrumental.

El desarrollo corporativo coincidió con un tiempo muy particular de la educación superior, no solo del país, sino que de prácticamente todos los países de América Latina. Un período de alta expansión de la matrícula derivada de una notable presión de la demanda por formación universitaria.

En el caso de Chile, las nuevas universidades, públicas y privadas, que iniciaban sus proyectos de desarrollo, se vieron enfrentadas a la encrucijada de privilegiar el crecimiento, sustentado en oportunidades de mercado, no solo de pregrado, sino que también de regularización de títulos. Esa opción estaba ahí, era fácil de tomar, pero también existía la posibilidad de plantearse objetivos de desarrollo a más de largo plazo.

El corto plazo aseguraba un financiamiento seguro, atendido el hecho que las nuevas instituciones públicas creadas en 1981 iniciaron sus actividades, con fracciones menores de los aportes basales del Estado (Aporte Fiscal Directo). Se les otorgó la fracción correspondiente a la que recibían como sedes de las universidades públicas nacionales. El otro componente del financiamiento público, el Aporte Fiscal Indirecto, se distribuía entre los mejores estudiantes que postulaban a las universidades en su conjunto (públicas y privadas) y que producto del centralismo de la calidad de la educación media (secundaria), quedaba en más de un 80% en planteles metropolitanos.

Este modelo de financiamiento determinó que las instituciones tuvieran que desarrollarse en una suerte de “capitalismo académico”, que desdibujó decididamente el rol más central de la institución universitaria. Observamos cómo, progresivamente, muchas universidades acorraladas por lo inmediato transformaron su esencia de institución social, pasando a ser parte de lo que se ha dado en llamar “industria universitaria”, preocupadas de asegurar su financiamiento en los nichos de mercado que se iban desarrollando y planteando su desarrollo, con arreglo a las oportunidades que se iban produciendo.

En este contexto, con el pasar de los años, los títulos universitarios se transformaron en verdaderos *commodities*, un bien que había que masificar, bajarle costos, ampliar la oferta a lo largo de toda la geografía del país, elevar la productividad del proceso. Titular personas, en cualquier parte, sin interesar contenidos; certificar sin agregar un valor efectivo a la formación de esas personas, fueron las normas que guiaban las características de esta verdadera industria acción de no pocas instituciones.

Demás esta decir, que las regulaciones de la calidad eran mínimas y solo empezaban a desarrollarse de manera más efectiva, a partir de la segunda década del presente siglo, cuando el proceso expansivo ya estaba consolidado. Ocurrió solo cuando la nueva matrícula escaseaba, cuando los programas de regulación profesional agotaron sus stocks de postulantes, cuando el reconocimiento de los títulos de algunas instituciones de educación superior no era debidamente valorado por el mercado y los empleadores, cuando el funcionamiento de algunas instituciones de la educación superior no fue posible de sostenerse.

Es en virtud de lo anterior, que hoy más que nunca, todas las instituciones deben hacer un verdadero esfuerzo por preservar un ideal educativo, que a ratos desapareció de la agenda de no pocas universidades.

Un ideal educativo que sintetice lo mejor de la tradición histórica de la institución universitaria que no es otra cosa que la excelencia y el humanismo.

En nuestro caso, como universidades públicas no metropolitanas, debemos trabajar arduamente en la construcción de un paradigma universitario, que contribuya a recuperar el espíritu de la formación pública superior: de calidad, prestigiada, democrática, tolerante y de avanzada; un espacio que convoca a los mejores, a los líderes del mañana. Un paradigma distinto, que tenga a los estudiantes en el centro de nuestro esfuerzo.

Debemos velar por que en los espacios de formación y cultivo de las diferentes disciplinas sean lugares un lugar donde sople la brisa del espíritu. Solo así será posible transformar a nuestros estudiantes en los guías de la sociedad del futuro; capaces de construir proyectos personales, profesionales y sociales, pero que también en cada momento de su vida profesional sepan a qué atenerse, cuando el individualismo y el materialismo disputen sus corazones.

Profesionales que sepan combinar equilibradamente racionalidad profesional o laboral y el sentimiento de compartir una cultura común, por cuanto en esa dualidad es posible interpretar con originalidad y mayor solidaridad el mundo que los rodea.

Interesa que la realización social de los grandes postulados universitarios, desechen de los claustros universitarios tanto el individualismo, como el sectarismo y el totalitarismo.

Es ese el espíritu que el que reposiciona a la Universidad como la Institución Social, que tiene como centro la promoción de la esencia del humanismo.

Excelencia y humanismo son los elementos esenciales para darle al proceso educativo su verdadera esencia, ya que, junto con generar un adecuado ambiente formativo, entrega un suficiente espacio para el crecimiento humano y espiritual de toda la comunidad. Las universidades deben asumir como suya la tradición centenaria del ser universitario, esculpido en circunstancias tan disímiles y complejas a lo largo de la historia de la civilización occidental, que le ha valido ser considerada hoy, como un *gen social*, capaz de codificar la información de ser:

- ◆ Un espacio donde predomina el interés global por sobre el específico.
- ◆ Un espacio protegido y seguro para la reflexión libre, no subordinado a ideologías o dogmas.
- ◆ Un lugar en el que la ciencia se desarrolla con independencia de su utilidad práctica inmediata.
- ◆ Un espacio que es el reflejo autocrítico de la sociedad.
- ◆ Un espacio para la formación y desarrollo de talentos independiente de su condición social, racial o de género.

La resiliencia como respuesta de las universidades públicas ante el abandono del Estado de Chile: El caso de la Universidad Arturo Prat

Alberto Martínez Quezada

Rector de la Universidad Arturo Prat (2019 - 2027)

Ezequiel Martínez Rojas

Vicerrector de Investigación e Innovación de la Universidad Arturo Prat

PRESENTACIÓN:

La educación superior en nuestro país y en particular el desarrollo de las universidades del Estado ha sido altamente incidida por la fragmentación experimentada a partir del quiebre democrático acaecido en 1973, y las seguidas transformaciones que sucedieron con el propósito de introducir el neoliberalismo como precepto en todas las dimensiones de la sociedad. La institucionalización de este nuevo modelo neoliberal propició profundos cambios que se cristalizaron en la intervención, depuración y progresiva precarización del sistema nacional, gratuito y público que imperaba en el país, hacia uno inspirado en la filosofía del mercado, la competencia y desatención del Estado que se preserva hasta nuestros días.

Sobre la base de este escenario adverso y desigual, las Universidades Estatales han debido guiar su desarrollo para cumplir con la misión que la sociedad les ha encomendado y concebirse como un bien público comprometido con la permanente búsqueda de la verdad y el ejercicio de una actividad académica integral que promueva el desarrollo económico social y cultural del país, junto al progreso material y espiritual de sus ciudadanas y ciudadanos. Desde esta concepción, el presente trabajo tiene por propósito aproximar a las lectoras y lectores a la realidad que viven las universidades públicas en general, situando como estudio de caso a la Universidad Arturo Prat, institución de educación superior pública, regional y de zona extrema que en sus 39 años de vida autónoma y heredera de una tradición universitaria de más de 57 años, ha debido recorrer un camino pedregoso que le ha exigido desarrollar su capacidad de resiliencia para sobreponerse a situaciones de crisis en distintos momentos de su historia, como el experimentado el 2020 con ocasión de la crisis financiera que detentaba, en un contexto de crisis social y sanitaria del país.

Este proceso lejos de socavar su evolución impulsó verter las capacidades técnicas, de liderazgo y decisión características de la resiliencia enraizada en su cultura, adoptando así difíciles decisiones que han propiciado notables resultados y un franco desarrollo hacia un futuro de sustentabilidad, excelencia y complejidad.

EL NEOLIBERALISMO Y SUS ACIAGOS EFECTOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR:

Una lectura sobre el desarrollo de la educación superior en Chile y la situación actual de las universidades públicas, debe necesariamente principiar con una reflexión en torno a las transformaciones llevadas a cabo a partir del golpe de Estado en Chile de 1973. Conjuntamente al quiebre democrático, este lúgubre acontecimiento marcado por el autoritarismo dio comienzo a una dictadura cívico-militar, y un proceso refundacional que introdujo el neoliberalismo como precepto político, económico, social y cultural, en todas las esferas de la sociedad.

En lo político, el nuevo régimen implicó la interrupción de cincuenta años de tradición democrática, dando lugar a la disolución del Congreso Nacional, uno de los pilares de convivencia cívica donde históricamente habían convertido las más variadas posiciones ideológicas, junto a la prohibición legal de los partidos políticos y sindicatos. En lo social, predominó el dominio de los sectores empresariales sin contrapeso, lo que supuso una mayor desigualdad y precariedad laboral, mientras que, en lo cultural, se dio lugar al denominado “apagón” dada la represión y censura de ciertas manifestaciones.

En lo económico, la imposición de este nuevo modelo de sociedad desdibujó el entonces modelo de desarrollo y la noción del Estado, desde un rol productor, garante de derechos sociales y protagonista de los procesos económicos y sociales del país (Niedmann, 2020), hacia uno de tipo subsidiario que inspirado en las doctrinas neoliberales, dio espacio a una lógica mercantilista que colonizó la esfera pública y trastocó la forma en que la sociedad se concebía a sí misma y la estructura de relaciones entre individuos, dada la erosión del tejido social (Abedrapo, 2020).

Instituir este nuevo modelo de sociedad y “cambiar la mentalidad de los chilenos” como establecía la Declaración de Principios del Gobierno de Chile, del 11 de marzo de 1974, requirió al régimen intervenir las formas de vida de los diversos tipos de sociedad y la conciencia histórica de los chilenos (Iglesias, 2015). El logro de dicho cometido y la pretensión refundadora de la dictadura expresada en su declaración de principios de 1974, requirió más que el uso de la fuerza y la represión como medio para instalar los “valores fundamentales del alma nacional”, la educación superior en su dimensión intelectual, junto al rol formador y cultivador de

conocimiento que representa, constituía un medio trascendental para alcanzar dicha identidad social, aparentemente “apolítica” y basada en el principio de la subsidiariedad.

La transformación neoliberal tuvo expresión en el sistema de educación superior con aciagos efectos que se preservan hasta nuestros días. Primeramente, se termina con el modelo de educación nacional, gratuito y público característico del “Estado Docente” instituido con la Ley General de Instrucción Primaria en 1860 y la Ley de Educación Primaria Obligatoria en 1920, donde se instituye como principio la obligación del Estado de proveer y controlar la calidad de la educación, consagrando el derecho de las y los ciudadanos de acceder a ella.

En lo consiguiente, las universidades fueron intervenidas mediante el Decreto Ley N° 50 de 1973, donde un único articulado establece que la Junta Militar designará rectores-delegados, todos ellos militares activos o en retiro que cumplirían plenas funciones en la dirección de las universidades (Brunner, 1984), poniendo así fin a la democratización universitaria instituida con el movimiento reformista iniciada en 1966. Así, los Rectores delegados por la dictadura tuvieron plenos poderes para manejar al personal, pudiendo remover y caducar contratos, fijar pagos, sueldos y otros (Meyers, 1975), junto a la facultad de ejercer sobre estudiantes amplia potestad disciplinaria, incluyendo la aplicación de sanciones y expulsiones (Junta-Militar, Decreto Ley n° 111, 1973).

Todos esto fue acompañado de un detrimento en la inversión pública en educación, como un medio para imprimir el modelo subsidiario en el sistema universitario. En términos numéricos, contrariamente a lo sucedido desde 1920, en la década del setenta el crecimiento de la matrícula universitaria sufrió una severa contracción, de este modo y mientras que en el periodo comprendido entre 1967 a 1973 las universidades Estatales mantenía una tasa promedio anual de crecimiento de su matrícula del 16,6%, entre 1973 y 1989 esta se redujo en un 1,7%, inversamente a lo experimentado por las universidades privadas que crecieron del orden del 1,8% (Brunner, 1982).

En este mismo sentido, desde 1974 y 1980 el gasto público en educación cayó entre un 15% y 35%, forzando a las universidades a abandonar la gratuidad de los estudios y dando inicio al cobro de aranceles y búsqueda de otras fuentes de financiamiento. Así, dentro de una lógica de mercado el auto-financiamiento creció desde un 13,5% a un 26,9% promedio entre 1965 y 1980, al mismo tiempo que la matrícula pública se reducía (Echeverría y Hevia, 1981:40). Esto fue seguido de un detrimento en el gasto en educación significativamente superior al resto de las particiones

y servicios públicos que se vio representado en una caída del 28,2% en el presupuesto, mientras que el gasto fiscal total retrocedió un 9%. Concomitantemente, la subvención en términos reales se contrajo en un 24% en el periodo, incidiendo fuertemente en las remuneraciones del profesorado (Kremerman, 2007).

En este escenario adverso, durante el verano de 1981 el régimen militar promulga la Ley General de Universidades, cuerpo legal mediante el cual se da comienzo a la privatización de la educación superior, lo que al tiempo de posibilitar la creación de universidades privadas de diversa calidad y sin mayor control estatal, indujo la desarticulación y fragmentación de la robusta red de universidades públicas hasta entonces existentes con las sedes de la Universidad de Chile y la otrora Universidad Técnica del Estado (UTE), transformándolas en pequeñas e inconexas instituciones de educación superior regionales, sin mayor articulación entre sí.

Este sistemático e intencionado menoscabo en el rol y posicionamiento de las universidades del Estado en la escena pública tuvo fuerte incidencia en el volumen de la matrícula educativa, la cual cayó desde el 67,4% del espectro universitario total en el año 1973 (Brunner, 1984), hasta el 27,4% del sistema universitario y el 16,8% del actual sistema de educación superior.

LA UNIVERSIDAD ARTURO PRAT Y SUS COMIENZOS:

Es en este contexto de declive de la educación pública emerge la Universidad Arturo Prat. Su origen se remonta al 1962, cuando a partir de la experiencia de las escuelas de temporadas desarrolladas en provincias desarrolladas por la Universidad de Chile, un grupo de egresadas y egresados proponen al entonces Rector Sr. Juan Gómez Millas iniciar la educación superior en la Ciudad de Iquique. En lo sucesivo, el 10 de mayo de 1965 comienza a funcionar el Colegio Universitario Regional dependiente de la Universidad de Chile en Antofagasta, en un contexto de declive productivo, donde los Departamentos de Iquique y Pisagua se encontraban en pleno proceso de cierre de sus oficinas salitreras. De esa forma, en 1966 el Colegio Universitario se transformó en el Centro Universitario Regional de la Universidad de Chile y en 1970, oficialmente en la Universidad de Chile, Sede Iquique.

Con el fraccionamiento de la Universidad de Chile, la Sede Regional en Iquique pasó a convertirse provisoriamente en el Instituto Profesional de Iquique (IPI), como muestra de la precarización y tratamiento del régimen a la educación pública. Esta denominación se mantuvo hasta el año 1984, cuando por medio de la Ley N° 18.368 se crea la Universidad Arturo Prat como una Corporación de derecho público, autónoma, con personalidad jurídica y patrimonio propio.

En este periodo de enormes vicisitudes, la Universidad Arturo Prat como varias otras universidades regionales surgen en un contexto de escasez de recursos e infraestructura que ciertamente han condicionado su devenir. La Universidad Arturo Prat desde su origen percibe un Aporte Fiscal Directo (AFD) limitado por parte del Estado, alcanzando en dicha época el 0,47% del total del aporte destinado a las universidades públicas del país. Esta disímil realidad se ha perpetuado hasta el presente, con un aporte que asciende al 1,21% del total del sistema universitario en el 2023.

RESILIENCIA ANTE LA ADVERSIDAD, EXPANSIÓN INSTITUCIONAL COMO RESPUESTA AL ABANDONO DEL ESTADO:

La resiliencia en las organizaciones es un constructo teórico que ha cobrado creciente interés en los estudios y literatura especializada de gestión, existiendo diversas aproximaciones sobre su conceptualización. Su origen procede del latín *salire*, el cual quiere decir “saltar hacia atrás o surgir”, a cuyo prefijo “re”, le añade la reiteración (Arratia et al., 2008). Conjuntamente, la Real Academia Española de la Lengua (REA, 2023) refiere al concepto como la capacidad de adaptación de un ser vivo frente a un agente perturbador o un estado de situación adverso, definición que concierta consenso en diversos estudios y autores, quienes concuerdan que la resiliencia es la capacidad humana de tener éxito o sobre llevar de un modo propicio situaciones adversas (Grotberg, 1995; Pereira, 2007 y Polo, 2009).

La conveniencia en su uso y pertinencia de la significación del constructo ha conducido a una extrapolación a diversas áreas del conocimiento y disciplinas, donde en las ciencias administrativas se han instituido como la capacidad de las organizaciones para resistir, adaptarse y recuperarse de situaciones de perturbaciones. Así, Quendler (2017) y Linnenluecke (2017), ponen de relieve la importancia de la resiliencia organizacional como nuevo paradigma en el cambio organizativo, y especialmente la capacidad de aprendizaje que supone para las instituciones en su permanente cometido por adaptarse a entorno inciertos. Del mismo modo, estudios desarrollados aluden a la resiliencia organizacional como un rol decisivo en la respuesta ante escenarios de crisis, constatación que es compartida por otros autores como Linnenluecke (2017) quien en sus estudios advierte que la resiliencia es necesaria para prevenir, prepararse, responder de forma dinámica y adaptarse a las perturbaciones y presiones del entorno.

De esta manera, la resiliencia ciertamente se ha internalizado como filosofía en la praxis diaria de las universidades públicas y sus comunidades educativas. Ha sido la falta de financiamiento y de trato preferente por parte del Estado, el que unido al tensionado ambiente de competencia y libre mercado el que favoreció un

contexto propicio para que emerja en las universidades su capacidad creativa e innata aptitud para continuar, sobreponerse a situaciones de crisis y desarrollar sus proyectos educativos.

En este clima y con el retorno a la democracia en el país, la Universidad Arturo Prat comienza a acceder a una serie de oportunidades de desarrollo acaecidas con ocasión de la reorientación de la política pública en materia de educación superior, para el fortalecimiento de las universidades del Estado. Con el apoyo del Gobierno Regional y el Ministerio de Educación se inicia una etapa de crecimiento en la infraestructura y mejoramiento de las condiciones de operación, lo cual comenzó a cimentar un proceso de expansión territorial con fines de auto-gestión para asegurar la pervivencia y desarrollo del proyecto institucional. En este cometido, la universidad comienza a impartir programas de continuidad de estudios para profesionales y técnicos vinculados al mundo del trabajo, los que se caracterizaron por su flexibilidad y adaptación horaria, junto con la apertura de alrededor de 20 sedes y centros a lo largo del país, con una matrícula de poco más de 21.000 estudiantes.

La apertura de Sedes, Centros, carreras y programas no estuvieron necesariamente armonizadas con las crecientes exigencias dadas por el naciente sistema nacional de aseguramiento de la calidad instalada el 2006 en la Ley 20.129. De ahí que, tras un fallido primer proceso de acreditación en ese año, la UNAP comenzó a dar muestra de su resiliencia expresada en su capacidad de autorregulación para comenzar el cierre de dichas sedes, centros y programas a lo largo del país, reduciendo el número de las componentes estructurales de 20 a 5 entre el 2008 y 2013, con una contracción de la matrícula a 14.168 estudiantes.

Este ajuste estructural ocasionó importantes tensiones estratégicas, estructurales y financieras en la institución. La mirada y proyección nacional se concentró en una esfera regional, al tiempo que la estructura matricial se contrajo, debiendo dar respuesta a procesos de cierres administrativos y organizacionales con el consecuente impacto financiero que esto conllevó. En simultáneo con esta macro reforma se inicia un proceso de reestructuración que culmina el 2012 con la adopción de diversas decisiones estratégicas con expresión en la optimización de la estructura académica y administrativa, donde destacó la creación de una Vicerrectoría de Investigación y Postgrado, el rediseño de direcciones superiores y la transformación de Sedes en Centros Docentes y de Vinculación, así como la supresión de los 13 departamentos o escuelas existentes, cuyas carreras se reordenaron en 6 Facultades, agregando la Facultad de Ciencias el 2019.

Siguiendo en una línea de ajustes y reformas, el 2014 la UNAP formaliza un nuevo Plan Estratégico con horizonte hasta el 2020, con el cual se concentran esfuerzos en el fortalecimiento docente, de dotación académica, estructuras administrativas y de investigación, el cual, si bien propició la obtención de una acreditación por 4 años en el 2017, los resultados, indicadores normalizados y comparativos con el sistema, debelan que dichas medidas no necesariamente condujeron al escenario esperado.

SITUACIÓN LÍMITE:

Tras 12 años de una Rectoría sin alternancia, el 2020 asume un nuevo equipo Rectoral en un escenario francamente complejo desde el punto de vista financiero, académico y de posicionamiento e imagen. En términos simples, la UNAP se encontraba con un endeudamiento de más de MM \$48.000 (Figura 1), profundizado con tres resultados negativos del ejercicio que ascendió a los -MM \$5.394 el 2019 (Figura 2), cuyas sombrías proyecciones daban cuenta que, de continuar en esta línea de inacción, el 2021 el déficit alcanzaría los MM \$7.000 (Figura 3). Cabe resaltar que las magras cifras que evidenciaba la institución se encontraban altamente afectadas por la calidad de la deuda contraída, donde por varios años la operación se financió con créditos permisivos, especialmente vía factoring, totalizando pasivos de corto plazo por alrededor de MM \$17.000, los que además generaron altos intereses por el orden de los MM \$250 mensual.

Sumado a lo anterior, se mantenía una deuda por el uso de los recursos del crédito fondo solidario de MM \$6.000 y otras de proyectos por aproximadamente MM \$2.000, lo cual conllevó a que no se contaran con los flujos para pagar íntegramente los sueldos, en un contexto de inminente acreditación institucional, donde las proyecciones y en consecuencia compromisos contraídos durante el anterior proceso con el organismo acreditador, ciertamente estaban lejos de cumplirse.

Figura 1. Total pasivos en MM \$

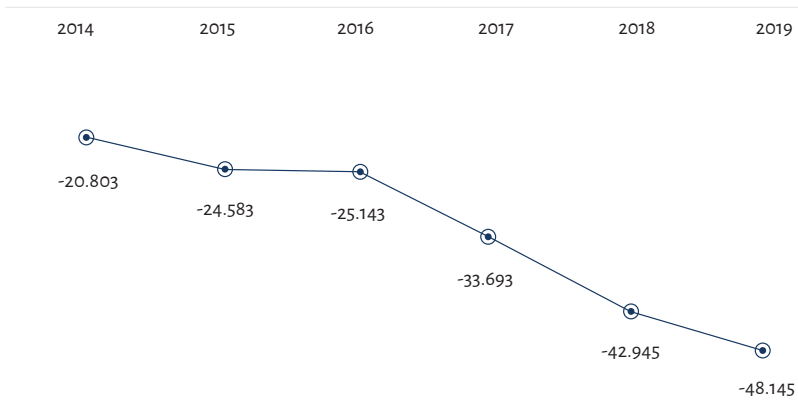


Figura 2. Resultado Operacional en MM \$

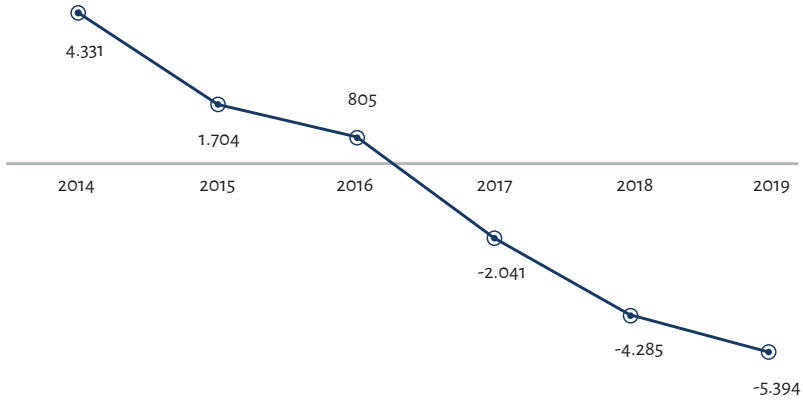
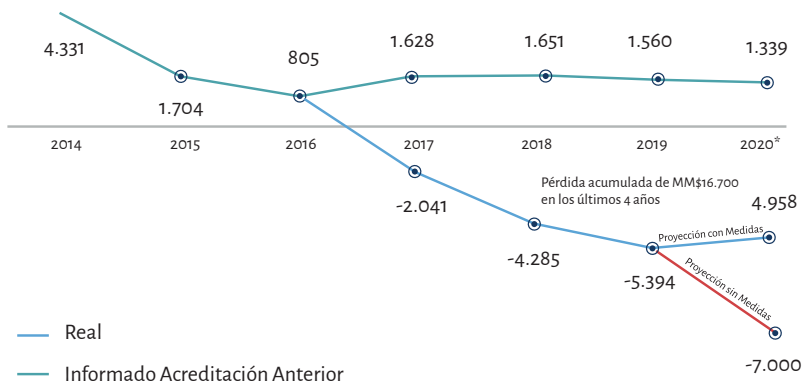


Figura 3. Resultados del ejercicio en MM \$



Esta cruda realidad implicó que la nueva Rectoría iniciara con principio de urgencia un proceso de análisis para adoptar decisiones tendientes a revertir esta situación y asegurar la viabilidad y proyección institucional, en un ambiente que además se encontraba altamente tensionado por la pandemia por Covid 19 y el venidero octavo proceso de acreditación.

De este modo, se dio inicio a un participativo proceso de diagnóstico estratégico con ocasión de un nuevo Plan con horizonte al 2025. En base a los aprendizajes resultantes de planes anteriores y el panorama que se encontraba la organización, el diagnóstico arrojó una situación dramática, donde el problema financiero se exacerbaba, entre otras, por la falta de directrices estratégicas, una multiplicidad de estructuras administrativas con alta dotación, heterogeneidad entre las Sedes y Centros Docentes y de Vinculación, una pérdida de más de 4.000 estudiantes entre el 2014 y el 2019, un proceso de autoevaluación pendiente, a 18 meses de entrega de los antecedentes para el nuevo proceso de acreditación, que contaba con un plan de mejora con solo un 12% de avance, la falta de un sistema de aseguramiento de la calidad, control de procesos académicos y administrativos, un Modelo Educativo Institucional (MEI) no instalado transversalmente, proliferación de programas y planes formativos no acreditados, donde en materia de postgrados se contaba con 27 planes y ninguno acreditado. Del mismo modo, los indicadores de progresión eran comparativamente muy bajos, al igual que la relación de académicas y académicos postgraduadas y postgraduados en comparación con el sistema de educación superior.

De manera análoga, en el ámbito de la vinculación con el medio el posicionamiento institucional se encontraba disminuido a nivel regional y nacional, no se contaba con una medición de las iniciativas y su impacto, al tiempo que la internacionalización era incipiente.

En cuanto a la investigación, se observaba un claro estancamiento en la productividad científica normalizada y la adjudicación de proyectos competitivos de investigación e innovación, además de 13 Centros y 7 Institutos de Investigación con baja y en algunos casos nula productividad. A esto se agrega una débil ciencia de datos y una esquivada presencia en *ranking* de investigación nacionales e internacionales que repercutía directamente en la baja obtención del Aporte Fiscal Directo Concursable (AFD Concursable), cuya proporción representa el 5% del total del Aporte Fiscal Directo (AFD) que el Estado entrega a las 18 universidades Estatales y 9 universidades públicas no Estatales pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH)

El AFD se fija mediante el Decreto Fuerza de Ley N°4 de 1980 con una configuración fuertemente incidida por los principios neoliberales imperantes y el rol subsidiario del Estado. Este aporte modeló por medio de la competencia y el autofinanciamiento una nueva relación entre el Estado y sus universidades (Quezada y Vallejos, 2017), considerando para su distribución un patrón histórico de recursos para el 95% del global y una proporción del 5% que se concursa en base a indicadores de desempeño que en su esencia, tenían como objetivo mejorar la calidad de la institución por medio de la competencia (Bernasconi y Rojas, 2004; González y Espinoza, 2008; Testa, 2001).

De este modo, el conjunto de indicadores considerados para el cálculo del AFD y sus pesos relativos daban cuenta de los desempeños de la UNAP en sus distintos ámbitos, a saber: i) número de pregrado dividido por el número de carreras de pregrado (0,01); (ii) número de estudiantes de pregrado dividido por el número de jornadas completas equivalentes totales (0,15); iii) número de jornadas completas equivalentes con grado de magíster y doctor, dividido por el número de jornadas completas equivalentes totales (0,24); iv) número de proyectos FONDECYT y otros organismos, dividido por el número de jornadas académicas completas totales (0,25) y el número de publicaciones WOS y un tercio de las publicadas en revistas SciELO Chile, dividido por el número de jornadas académicas completas equivalentes (0,35).

En efecto, para el 2019 la Universidad Arturo Prat percibió MM \$23.430 por este concepto, ubicándose en la última posición de las 27 universidades del sistema de educación superior.

AUTORREGULACIÓN Y CAPACIDAD DE GESTIÓN:

Con este crudo diagnóstico de la realidad institucional, la UNAP formalizó un Plan Estratégico construido participativamente con distintos actores individuales y colectivos de la Institución. Un plan coherente con la realidad universitaria, los recursos y capacidades dispuestas, que contenía una estrategia corporativa orientada a la contracción, el repliegue y la focalización. El Plan precisó un enfoque territorial, cuyo centro fue la realidad de las regiones. Este era medible, incluía indicadores de logros y resultados objetivos que admitían su control, seguimiento y cumplimiento. En definitiva, se instituyó un Plan Estratégico que sentó las bases para la adopción de decisiones estratégicas y estructurales tendientes a proyectar la universidad que la comunidad, la región y el país esperaba, una universidad pública y regional, de calidad, compleja, de excelencia y comprometida con sus territorios.

Consecuente a lo anterior, se ajustó la Misión y la Visión institucional, donde suscribió la aspiración de ser reconocida como un actor relevante y de excelencia al servicio del desarrollo integral del territorio, junto con reafirmar el compromiso con lo público,

su condición regional, la movilidad social, integración transfronteriza, la interculturalidad y la promoción de valores democráticos. Desde estos preceptos, la UNAP emprendió un necesario proceso de reestructuración académica y administrativa, el que en todo momento fue socializado tanto interna como externamente, contando así con la participación de distintos cuerpos colegiados. De este modo y en el contexto de las estrategias definidas, la reestructuración tuvo como foco viabilizar el proyecto institucional y asegurar un futuro financiera, administrativa y académicamente sustentable, el cual confluyó en una optimización de la estructura organizacional y su dotación mediante la supresión, fusión y reorientación de unidades académicas y administrativas, que además concluye con el cierre del Centro Docente y de Vinculación de la Ciudad de Calama que permanecía pendiente y creando una Prorectoría.

En el detalle, la complejidad que supone un ajuste de estas características comportó un esfuerzo sustantivo de la comunidad universitaria toda, así como distintas dimensiones de acción. Se inicia un proceso de renegociación de deudas acompañado de un plan de austeridad para contener el declive financiero, al tiempo que se focaliza la oferta académica. En definitiva, la universidad avanzó decididamente en su normalización sin perder el foco en la calidad y la excelencia, transversalizando la aplicación efectiva del Modelo Educativo Institucional en todas las carreras y programas, cerrando 16 Institutos y Centros de investigación que no poseían claras evidencias de productividad, y se contrajo el compromiso de acreditar y certificar toda la oferta de postgrado y pregrado tradicional.

Un factor de trascendencia en esta misión es que todas las decisiones emprendidas durante el 2020 fueron en simultáneo a la pandemia, periodo presionado por el contexto sanitario y social, dada su incidencia en la situación financiera del país y las personas. Ciertamente el camino no fue fácil, las difíciles medidas adoptadas implicaron un estrés en la comunidad universitaria, quienes no obstante a ello, se plegaron con total compromiso y apego institucional.

El propósito primario de las determinaciones asumidas fue estabilizar la situación financiera y en consecuencia académica de la Institución, donde el camino trazado era manifiesto: conducir a la universidad en un franco tránsito de desarrollo de cara al inminente desafío que suponía enfrentar un nuevo proceso de acreditación. De este modo, la universidad fue capaz de cesar su declive financiero, haciéndose cargo de su deuda contraída con la banca y los recursos utilizados desde el Crédito Fondo Solidario, al mismo tiempo que controló los compromisos contraídos en endeudamiento con factoring, dando inicio a un proceso liberación de garantías para recuperar el 95% de la infraestructura que mantenía hipotecada, además de iniciar un proceso de reestructuración de deuda trasladando sus obligaciones exigibles del corto plazo hacia el largo plazo.

Como resultado de lo anterior, la universidad logra cambiar su pendiente con pérdidas de arrastre en el estado financiero, dejando atrás el denominado “valle de la muerte” (Jiménez et al., 2021; Auerswald y Branscomb, 2003; Markham et al., 2010; Dean et al., 2022) y logrando a partir de 2021 un superávit y una mejora transversal de sus indicadores, que la sitúa en una posición de avanzada dentro del sistema de educación superior (Figura 4), con el EBITDA más alto de las universidades el Estado y un leverage recuperado.

Respecto de los índices antes señalados y expresados en la tabla 1, estos fueron recogidos de los estados financieros auditados y públicos de 12 de las 18 universidades del Estado, de las cuales fue posible extraer dicho cálculo. En tal sentido, el leverage representa el endeudamiento de la institución con relación a su patrimonio, es decir, su patrimonio en virtud de los pasivos. Financieramente, constituye un indicativo de la estrategia del uso de la deuda para incrementar la rentabilidad de una institución (J. Smith, 2019; J. Pareja, 2008; Jaramillo 2009), lo cual es ampliamente empleado para el estudio de las estructuras de capitales de las organizaciones y el financiamiento de sus operaciones (Vargas, 2011; Babenko, 2004; Saunders, 2010; Miao, 2005).

Por su parte, el margen EBITDA constituye una medida de rentabilidad que permite identificar la capacidad de pago de la institución, representando así el porcentaje de los ingresos totales que se encuentran disponibles para la utilidad, antes de reducir los gastos financieros (Strischek, 2001; Coelho, 2005, Frezatti, 2007 y Short, 2007).

Figura 4. Resultados del ejercicio en MM \$

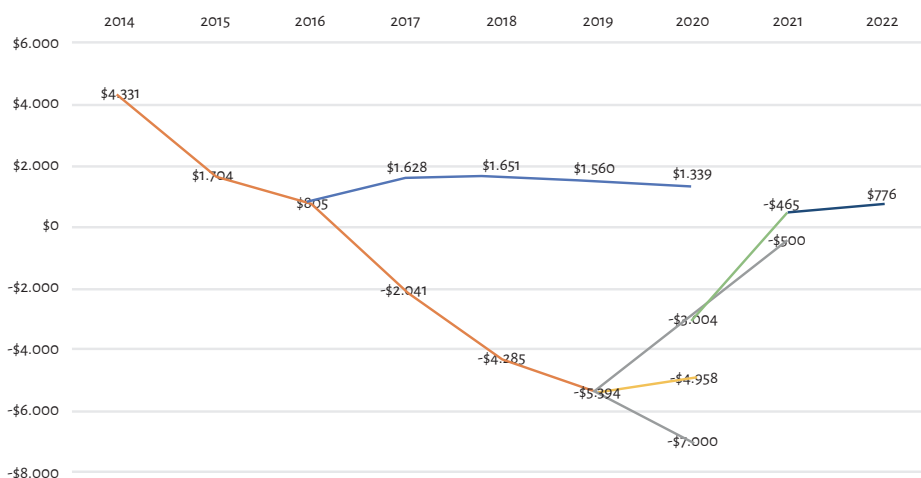


Tabla 1. Margen EBITDA y Leverage, comparado con el sistema en %

Universidades	Leverage total		Margen EBITDA				
	2022	Universidad	2020	Universidad	2022	Universidad	2020
Universidad de Tarapacá (UTA)	0,10	UTA	0,08	UNAP	22,98%	UOH	22,83%
Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM)	0,14	UTEM	0,18	UOH	18,31%	UTA	20,16%
Universidad de La Serena (ULS)	0,33	UA	0,30	UTA	17,11%	ULS	19,26%
Universidad de Atacama (UDA)	0,35	UDA	0,31	ULS	13,84%	ULAGOS	16,28%
Universidad de Antofagasta (UA)	0,35	ULS	0,32	ULAGOS	8,50%	UA	14,98%
Universidad de O'Higgins (UOH)	0,35	UTALCA	0,34	UDA	8,02%	UTEM	10,84%
Universidad de Talca (UTALCA)	0,37	UOH	0,37	UV	6,01%	UNAP	7,87%
Universidad Arturo Prat (UNAP)	0,40	U.CHILE	0,46	UTEM	3,66%	UPLA	1,28%
Universidad de Chile (U. CHILE)	0,42	UPLA	0,48	UPLA	3,42%	UDA	1,04%
Universidad de Los Lagos (ULAGOS)	0,48	ULAGOS	0,52	UTALCA	0,93%	UTALCA	0,52%
Universidad de Playa Ancha (UPLA)	0,51	UV	0,56	UA	-0,27%	UV	0,46%
Universidad de Valparaíso (UV)	0,61	UNAP	0,72	U.CHILE	-2,46%	U.CHILE	-6,90%

AVANCE, DESARROLLO Y COMPLEJIDAD:

A 4 años del inicio de este proceso de transformación, hoy la universidad exhibe indicadores francamente auspiciosos, tanto en el marco de su propio desarrollo como en comparación con el sistema de educación superior. Las capacidades humanas y técnicas dispuestas en los distintos cargos de gestión académica y administrativa, la claridad estratégica del nuevo proyecto institucional, la focalización, el irrestricto apego a la calidad y la excelencia, junto al manifiesto compromiso con la complejidad, el desarrollo y reconocimiento de la sociedad, permitió configurad un ambiente que en su itinerario ha permitido instalar una nueva cultura de la seriedad y responsabilidad en la gestión. Han sido esta filosofía que en su praxis lo que ha permitido superar brechas históricas que se detentaban y dar un salto cuantitativo y cualitativo en términos financieros, docentes, de dotación y cualificación académica, investigación, en las condiciones de operación, vinculación con el medio e internacionalización, resultados que fueron coronados con un reconocimiento mayor, la Universidad Arturo Prat por primera vez en su historia alcanzó los 5 años de acreditación, situándose así en el tramo superior del nivel avanzado de acreditación junto a un selecto grupo de universidades.

De forma resumida, en la docencia la UNAP se planteó desarrollar un proceso formativo de calidad y centrado en el estudiantado. En la actualidad puede dar cuenta que ha logrado instalar efectivamente su Modelo Educativo en todas

las carreras y programas. Fortaleció la dotación y cualificaciones de su cuerpo académico, mejorando la relación de académicas y académicos con relación a la planta total postgraduada, ubicándose en este indicador sobre la media de las universidades acreditadas en el nivel avanzado de acreditación, transitando de un 67% el año 2019, a un 82% al 2023.

Desde el punto de vista de la formación y el aseguramiento de la calidad, logró instalar un modelo de homogeneidad que asegura una mirada transversal, ecuánime y articulada de la impartición de la docencia en todas las Sedes y Centros Docentes y de Vinculación, lo cual permite asegurar estándares y la efectividad del proceso formativo en todos los territorios donde la institución desarrolla su Misión.

Focalizó la oferta académica dentro de un principio de excelencia y pertinencia, logrando así una estabilización de su matrícula que venía en declive en los últimos años, logrando estabilizar el ingreso de estudiantes en el orden de los 3.000 al año y totalizando poco más de 10.000 a nivel institucional. Sobre el comento, es relevante mencionar que la nueva imagen y consolidación proyectada por la universidad permitió generar un quiebre en la disminución de ingresos de estudiantes hasta entonces imperante, alcanzando durante el proceso de admisión 2023 un incremento en las postulaciones que pasaron de una relación de 1,05 postulaciones por vacantes a 2,6 durante dicho año, siendo la Región de Tarapacá la de mayor crecimiento en el país.

La oferta académica se ha refrescado, creando luego de 10 años de inacción nuevas carreras en el marco de un plan de crecimiento y desarrollo que avizora nuevos programas futuros. En el cumplimiento de la Ley se ha articulado con el Centro de Formación Técnica Estatal de Tarapacá propiciando la continuidad de estudios, al tiempo que, focalizaron importantes esfuerzos y recursos para avanzar en la autoevaluación para fines de acreditación y certificación de carreras y programas. La UNAP en los últimos 4 años desarrolló 29 procesos de autoevaluación, pasando de 13 carreras acreditadas el 2020 a 25 en el 2023 y proyectando el contar al 2024 con el 100% de su oferta en esta condición.

Con relación al postgrado, la universidad desde el 2020 ha avanzado decididamente en instituir una política de promoción y desarrollo de programas a este nivel formativo, cuya representación ha sido la autorregulación de la oferta hasta entonces existentes hacia programas de calidad comprobables adaptados a las exigencias de calidad instituidas en los criterios y estándares de acreditación. De este modo, logró someter a acreditación la totalidad de los programas vigentes (6), donde el conjunto de los mismos ha sido acreditado y 5 de ellos por el máximo de acreditación posible.

El postgrado en general y los programas de doctorados en particular, son expresión indudable de la excelencia de la investigación que desarrolla su cuerpo académico. Es mediante su labor que vierten toda su experiencia, conocimiento y vocación en la formación de personas que generan nuevos saberes con autonomía y amplían las fronteras del conocimiento en torno a las áreas que se cultivan. De esta manera, luego de constatar que la universidad no contaba con programas vigentes y acreditables, decidió impulsar la creación de nuevos planes de formación que comenzaron a materializarse a partir del 2021 con la creación de su primer doctorado y su consecuente acreditación en el 2022. A esto le siguió la creación de 3 nuevos programas, permitiendo que en la actualidad, la UNAP cuente con una oferta académica de 4 doctorados, a saber: Doctorado en Estudios Culturales (Sede Victoria) y el primero en la Provincia de Malleco, Doctorado en Ciencias Físicas en consorcio con la Universidad del Bío-Bío, Doctorado en Química Medicinal y Doctorado en Estudios Transfronterizos.

Estos importantes proyectos formativos han sido respaldados por un soporte institucional adecuado en la materia y una política institucional que incentiva el trabajo del cuerpo académico, direcciones y comités que sustentan los programas, lo que se han añadido un respaldo en materia de infraestructura, material formativo, becas de arancel, manutención y opciones de pasantías para el estudiantado a la espera de su postulación a becas de postgrado y similares.

Concomitante a lo anterior, la universidad situó en relieve a la investigación e innovación como un medio que cristaliza nuestra determinación de avanzar decididamente hacia la complejidad. De esta manera, internalizó y asumió el compromiso prioritario e irrenunciable de instituirse como una universidad compleja y completa, esto es, la representación de una Casa de Estudios que en consistencia con su propia concepción de universidad desarrolla con calidad todas las funciones que la sociedad y las leyes han encomendado. Con tal sentido, adhirió a dicha filosofía desde una perspectiva amplia e integradora, reconociendo la complejidad como un principio consustancial a su noción de universidad completa, y cuyo alcance comporta atender, desplegar esfuerzos, valorar y promover un desarrollo transversal, que indudablemente relaciona la investigación, la innovación y la formación de postgrado en común con la docencia, la vinculación con el medio y la gestión institucional.

Importantes son los avances que la UNAP ha logrado en esta dimensión. En el trienio 2020-2022 las publicaciones indexadas en revistas WoS, Scopus y SciELO ascienden a 640, incremento del 67% con relación al trienio precedente, mientras que los artículos únicos WoS crecieron en un 95% en el mismo periodo. Conjun-

tamente, ha tenido un alza en la publicación de libros, capítulos de libros, material educativo y publicaciones en otras indexaciones tales como ERIH PLUS, Latindex, WoS emergente y directorios varios.

En cuanto a los proyectos de investigación, se ha promovido una dinámica de colaboración y apoyo entre el cuerpo académico, junto con el soporte de los dispositivos institucionales dispuestos en la Vicerrectoría de Investigación e Innovación. De esta manera, ha realizado talleres de buenas prácticas en la formulación y postulación de proyectos, lo que es acompañado con tutorías de investigadoras e investigadores con mayor experiencia quienes supervisan y guían metodológicamente las propuestas. De igual modo, desarrolla una exhaustiva revisión a la completitud de los proyectos, afín de disminuir espacios de errores en las postulaciones, esfuerzos que se agregan a la promoción y disposición que como institucionalmente ha dispuesto para el patrocinio de concursos postdoctorales.

Todo ello nos ha llevado a un incremento en la postulación y adjudicación de proyectos FONDECYT, donde en el concurso 2024 de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), la cifra fue 6 veces superior a los presentados en el concurso 2020. Así, 40 fueron los proyectos FONDECYT Regular, Iniciación y Postdoctorado postulados, 13 de los cuales fueron adjudicados: 2 Regulares, 8 de Iniciación y 3 Postdoctorados. Desde el punto de vista comparado, la UNAP se posicionó primera entre las universidades de la zona norte y sexta entre las estatales en adjudicación de proyectos de iniciación.

Este impulso también se ha extrapolado en otras líneas de proyectos, cristalizándose en la postulación a concursos basales (Núcleos Milenios y Anillos), FONDEF, FONDEQUIP, fomento a la vinculación internacional, nodos naturales, subvención e instalación a la academia, entre otros. Así también, en la postulación de proyectos en concursos de carácter regional para promover la investigación aplicada, la innovación y el emprendimiento, además de fomentar el desarrollo de iniciativas de fortalecimiento institucional como son los concursos 2030 (ingeniería y conocimiento), ciencia abierta y proyecto InES de Género adjudicado el 2022 y con el cual reafirma su compromiso con la institucionalización y transversalización del enfoque de género en las actividades de I+D+i+e.

Autorreguló y fortaleció las estructuras para el soporte de la actividad investigativa y la consolidación de Institutos, Centros y grupos de investigación que desarrollan investigación de excelencia, básica y aplicada, innovación y formación de personas a nivel de postgrado mediante programas de magíster y doctorados acreditados.

Al mismo tiempo, se promovió un nuevo esquema de incentivo a la productividad científica que en su filosofía, valora y reconoce la diversidad de saberes y disciplinas cultivadas, las trayectorias docentes y profesionales del cuerpo académico con una perspectiva de género, al tiempo que se ha puesto en valor en el incentivo la actividad científica en sus diversas formas de expresión, considerando además la adjudicación y adscripción de proyecto y publicaciones científicas, como también la atracción de capital humano avanzado, inserción a la academia y el quehacer editorial. Así, los incentivos destinados a la adjudicación de publicaciones científica, la adjudicación y adscripción de proyectos se ubica dentro del 20% superior de las universidades del Consejo de Rectoras y Rectores.

Todo esto ha conducido a un mayor posicionamiento y reconocimiento nacional e internacional, muestra de lo anterior, es que la UNAP logra aparecer el año 2020 por primera vez en el Ranking de investigación Scimago, con 3 áreas del conocimiento. Desde entonces, se ha ido avanzando hasta ubicarse en la última medición del 2023 en 10 áreas del conocimiento, mientras que el 2023 la UNAP se situó en posiciones de avanzada en el prestigioso ranking de investigación Nature Index, alcanzando la 1° posición entre las universidades de zona extrema del país, la 5° entre las universidades del Estado, la posición 11° a nivel nacional y 45° en el concierto sudamericano.

Estos logros han incidido positivamente en la obtención del AFD concursable. Los avances en investigación han permitido una mayor obtención de y posición a nivel nacional, pasando de MM \$23.430 el 2019 a MM \$339.948 el 2022.

La UNAP también de ha comprometido con ser un actor relevante y de excelencia al servicio integral del territorio. En los últimos 3 años ha emprendido más de 580 proyectos e iniciativa de vínculo con el territorio, por montos que superan los MM \$900. Ha dispuesto proyectos por más de MM 2.000 en iniciativas con el medio, actividades de extensión, una Oficina de Iniciativas Territoriales, patrimonio, comunicación y circuitos con establecimientos educacionales para el vínculo temprano en arte, ciencia, tecnología, innovación y humanidades, a lo que se suman proyectos que impulsan la relación-acción de la vinculación con la generación de conocimiento y su transferencia por medio de los Núcleos de Investigación con perspectiva territorial.

La vinculación con el medio es concebida como un estrecho y auténtico compromiso con el territorio y sus comunidades. Este precepto institucional lo ha internalizado como un emblema que les comporta a mantener un activo y duradero vínculo con la sociedad regional. En concordancia con su rol público, ha demos-

trado una manifiesta voluntad de conexión y servicio desde una perspectiva de contribución permanente a través de la formación de personas, la generación de nuevo conocimiento y la construcción compartida de propuestas de transformación y desarrollo para el mejoramiento sociocultural, económica y patrimonial ligado a la comunidad como espacio territorial y social.

En esta idea, la UNAP sitúa la vinculación con el medio como una función estratégica para el desarrollo y cumplimiento de su Misión, donde el despliegue transversal de la actividad académica permite la interacción con el entorno y los medios que declara como preferentes, desde una perspectiva de pertinencia y bidireccionalidad. La vinculación con el medio y su compromiso con las regiones ha tenido expresión en la propia Misión que declara, donde su razón de ser, junto con explicitar su función pública y de regionalidad, adhiere como principio el convertirse en un actor de relevancia y excelencia, de ahí que, junto con la declaración de principios antes expuesta, definió un nuevo lema institucional, “Conocimiento y Territorio”, consigna que testifica su vocación consustancial con el entorno y razón de ser.

Persistiendo en la línea de los avances, una de las dimensiones más importantes instalada ha sido la interacción entre la vinculación y la docencia, a partir de lo que la atención y prestación de servicios profesionales a la comunidad constituye un medio invaluable en valoración y aprendizaje. La universidad ha reforzado los dispositivos de atención a la comunidad, los que cumplen un doble rol trascendental, por una parte, les permite atender las necesidades de las personas y colectivos de los territorios donde se sitúa, promoviendo la colaboración, valores públicos y el compromiso institucional con la sociedad, al mismo tiempo que, les admite la inserción temprana y progresiva de su estudiantado en espacios prácticos durante el proceso formativo, quienes asumen roles protagónicos de servicio e interés social. Es por medio de los centros de atención odontológicos, kinésicos, psicológicos, fonoaudiológicos, clínicas jurídicas y vacunatorios que ha emprendido más de 7.000 prestaciones y servicios en los últimos 4 años.

Son estos servicios los que en el corto plazo pretende conglomerar en el Centro de Atención Comunitaria, Centro mediante el cual pondrá a disposición de la comunidad más de 5.000 m² de infraestructura especializada que le ha implicado una inversión total cercana a los MM \$4.000.

El objetivo que persigue en el compromiso de posicionarse le ha conducido a persistir en la extensión como medio dinamizador del conocimiento, las artes, culturas y el patrimonio. Así, el fortalecimiento de su radio “Radio UNAP”, con

miles de horas de transmisión en programas directos, le permite difundir información, opinión y conocimiento a la Región de Tarapacá a través del dial 101.9 y a nivel, nacional y mundial por medio de su señal online, mientras que en los ámbitos artísticos y culturales ha propiciado continuar con el apoyo al Teatro Expresión, Camerata universitaria, grupos de bailes folclóricos y música, a lo que se agregan espacios patrimoniales y museos.

En cuanto a los proyectos emblemáticos, es preciso destacar el impulso que ha tenido su gran descubrimiento, el Vino del Desierto como primera cepa vinífera registrada en el SAG (Lanino, 2019; Poblete et al., 2016), la cual ha transitado desde la producción a la transferencia de tecnologías y saberes hacia los agricultores de la Región, además de nuevas variedades y productos como el reciente inaugurado nuevo espumante. El vino cristaliza de manera nítida la relación entre la investigación, transferencia y vinculación, al igual que la triada academia, Estado y privados, quienes colaborativamente han favorecido su desarrollo y consolidación. El posicionamiento de la UNAP, entre otras muchas representaciones, se refleja en la participación de iniciativas estratégicas para nuestras regiones y territorios, siendo activos agentes en la crisis migratoria y humanitaria que sufrió nuestro país y especialmente la Región de Tarapacá, también colabora en el proceso de los diálogos de paz en La Araucanía que lleva adelante el Centro Nancen de Noruega en colaboración con otras universidades de la Región, organismos públicos, privados y la sociedad civil. Conjuntamente, es parte del Centro de Economía Circular de la Macro Zona Norte y son ejecutores del Consorcio del Desierto que busca impulsar la agricultura del futuro junto con UC Davis, la Universidad Católica del Norte y la Universidad de Fraunhofer de Alemania.

La Universidad Arturo Prat, pública y regional, que por muchos años permaneció con disimulo, ha ido ganando reconocimiento de la y posicionamiento en espacios de incidencia regional, nacional y con proyección internacional. Hoy, con orgullo exhibe que es parte del Directorio del Consorcio de Universidades del Estado de Chile (CUECH), que ejerce la vicepresidencia de la Red Universitaria Nacional (REUNA), que detenta la presidencia del Consejo de Rectores por la Integración de la Subregión Centro Oeste de Sudamérica (CRISCOS), representa al Consejo de Rectores y Rectoras en el Comité de Acceso, es parte de la Red de Televisión de las Universidades del Estado de Chile (UESTV), de la Organización Universitaria Interamericana (OUI) y recientemente ha sido admitida como miembro pleno del prestigioso Grupo de Universidades Iberoamericana, La Rábida.

CONCLUSIONES

En el presente capítulo se ha expuesto el caso de la Universidad Arturo Prat como ejemplo de la realidad y permanente tensión que experimenta las universidades del Estado, a partir de la desatención del Estado y las implicancias de la lógica de mercado y competencia imperante en el sistema de educación superior del país. La Universidad Arturo Prat es una muestra de la capacidad de resiliencia, creación y el dantesco esfuerzo que realizan las comunidades educativas de las universidades públicas para poder desarrollar las plenas funciones universitarias en su compromiso con el desarrollo de Chile.

El relato también destaca los logros alcanzados por la UNAP a raíz de un conjunto de decisiones que emprendió con ocasión de la crisis en que enfrentaba el 2020. Ciertamente, el liderazgo, la capacidad de gestión y la resiliencia que sistemáticamente demuestran las universidades del Estado han constituido atributos invaluable que le ha permitido enfrentar momentos de crisis y navegar en las enrevesadas aguas de un modelo neoliberal, cuya naturaleza ha desvirtuado la concepción de derecho público de la educación y su importancia para el desarrollo material y espiritual de nuestra sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abedrapo, J. (2020). Causas de la erosión del tejido social en Chile. *Agenda Internacional*, 27(38), 225-239. <https://doi.org/10.18800/agenda.202001.009>

Auerswald, P. E., & Branscomb, L. M. (2003). Start-ups and Spin-offs: The Role of the Entrepreneur in Technology-Based Innovation. In *The Emergence of Entrepreneurship Policy: Governance, Start-Ups, and Growth in the U.S. Knowledge Economy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Babenko, I. (2004). Optimal Capital Structure of the Firm in the Presence of Costs of Financial Distress. *SSRN Electronic Journal*, 5179, 1-44. <https://doi.org/10.2139/ssrn.559410>

Bernasconi, A., & Rojas, F. (2004). Informe sobre la educación superior en Chile, 1980-2003. In. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Brunner, J. J. (1982). Argumento y realidad en la universidad chilena. In. Santiago de Chile: Flacso.

Brunner, J. J. (1984). Informe sobre el desarrollo y el estado actual del sistema universitario en Chile. In. Santiago de Chile: Flacso.

Coelho, F. S. (2005). EBITDA: a busca de uma melhor compreensão do maior vox populi do mercado financeiro. *Pensar Contábil*, 6(26), 41-49.

Consejo-Nacional-de-Educación-CNED. (2023). Sistema de información INDICES. <https://cned.cl/institucional/indices/>

Dean, T., Zhang, H., & Xiao, Y. (2022). The role of complexity in the Valley of Death and radical innovation performance, *Technovation*. 109. <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2020.102160>

Echeverría, R., & Hevia, R. (1981). Cambios en el sistema educacional chileno bajo el gobierno militar. *Araucaria de Chile*.

Frezatti, F., & de Aguiar, A. (2007). EBITDA: possíveis impactos sobre o gerenciamento das empresas. *Revista Universo Contábil*, 3(3), 7-24.

González Arratia López Fuentes, N. I., Valdez Medina, J. L., & Zavala Borja, Y. C. (2008). Resiliencia en adolescentes mexicanos. *Consejo Nacional para la Enseñanza en Investigación en Psicología A.C.*, 13(1), 41-52.

González, L. E., & Espinoza, Ó. (2008). Calidad en la educación superior: concepto y modelos. *Calidad en la Educación*, 28, 244-276. <https://doi.org/10.31619/caledu.n28.210>

Grotberg, E. (1995). *A Guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit*.

Iglesias Vázquez, M. (2015). Lo social y lo político en Chile: Itinerario de un desencuentro teórico y práctico. *Revista Izquierdas*, 22, 227-250. <https://doi.org/10.4067/S0718-50492015000100010>.

Jaramillo, M. (2009). Análisis comparativo de la estructura de capital de tres grandes empresas pertenecientes al subsector de construcción de obras de ingeniería civil en el período 1998- 2005. In: *Universidad Nacional de Colombia, Maestría en Administración*.

Jiménez-Medina, E., Yepes-Callejas, R., Giraldo-Builes, J., & Rojas-Arenas, I. D. (2021). Valle de la muerte: factores que dificultan el éxito de innovaciones tecnológicas *Valley of Death: Factors Hindering the Success of Technological Innovations. *Revista CEA*, 7(15). <https://doi.org/10.22430/24223182.19>

Junta-Militar. (1973). Decreto Ley nº 111 de 29 de octubre de 1973. In p. 2. Santiago de Chile.

Junta-Militar. (1974). Declaración de principios del Gobierno militar, Santiago, 11 de marzo de 1974. In. Santiago de Chile: Repositorio HISREDUC.

Kremerman, M. (2007). El desalojo de la Universidad Pública. In OPECH. Santiago de Chile.

Lanino Alar, M. (2019). Vino del Desierto. Una oportunidad para recuperar una tradición de la agricultura del desierto. *Idesia (Arica)*, 37, 3-4. <https://doi.org/10.4067/S0718-34292019000200003>

Linnenluecke, M. (2017). Resilience in Business and Management Research: A Review of Influential Publications and a Research Agenda. *International Journal of Management Reviews*, 19, 4-30. <https://doi.org/10.1111/ijmr.12076>

Markham, S. K., Ward, S., Aiman-Smith, L., & Kingon, A. I. (2010). The Valley of Death as Context for Role Theory in Product Innovation. *Journal of Product Innovation Management*, 27, 402-417.

Meyers, P. (1975). La intervención militar de las universidades chilenas. In (pp. 380-384): *Revista Mensaje* 24.

Miao, J. (2005). Optimal Capital Structure and Industry Dynamics. *The Journal of Finance*, 60(6), 2621-2659.

Niedmann Álvarez, N. (2020). Imagining Development: The Chilean Dictatorship and the Case for Political Freedom as a Factor in the Human Development Index. *Journal of Human Development and Capabilities*, 21(2), 121-136. <https://doi.org/10.1080/19452829.2020.1736530>

Pareja Vasseur, J., & Serna Rodríguez, M. (2009). Projected Investor IRR Through Linear Equations (November 25, 2009). *Magazine University*, 44(152). <https://ssrn.com/abstract=1513501>

Pereira, R. (2007). Resiliencia individual, familiar y social. *Psiquiatria.com*. <https://psiquiatria.com/bibliopsiquis/resiliencia-individual-familiar-y-social>

Poblete, I., Hinrichsen, P., Riquelme, A., & Pinto, M. (2016). Caracterización de la latencia invernal de cepas antiguas de vid (*Vitis vinifera* L.) País, Gros Colman y Torrontés Riojano, establecidas en el desierto de Atacama, Chile. *Idesia (Arica)*, 34, 13-22.

Polo, C. (2009). Resiliencia: Factores protectores en adolescentes de 14 a 16 años. Tesis para obtener el grado de Licenciado en Psicología. In. Mendoza, Argentina: Universidad del Aconcagua. Facultad de Psicología.

Quendler, E. (2017). Organisational resilience: building business value in a changing world. *Journal for International Business and Entrepreneurship Development*, 10(2), 534-553. <https://doi.org/10.1504/JIBED.2017.084301>

Quezada-Hofflinger, Á., & Vallejos-Romero, A. (2018). Producción científica en Chile: las limitaciones del uso de indicadores de desempeño para evaluar las universidades públicas. *Revista Española De Documentación Científica*, 41(1). <https://doi.org/10.3989/redc.2018.1.1447>

Real-Academia-Española. (2023). *Diccionario de la lengua española* (23.^a versión 23.7 ed.)

Saunders, A., & Allen, L. (2010). *Credit Risk Measurement In and Out of the Financial Crisis* (3a ed.). Wiley Finance.

Short, J., Kitchen Jr, D. J., Palmer, T., & Hult, G. T. M. (2007). Firm, strategic group, and industry influences on performance. *Strategic Management Journal*, 28(2), 147-167. <https://doi.org/10.1002/smj.574>

Smith, J. (2018). Apalancamiento financiero: Estrategias y riesgos. *Journal of Finance*, 40(2), 205-220.

Striscek, D. (2001). E-B-I-T-D-A It Doesn't Spell "Cash Flow" The RMA Journal, 30-40. https://cms.rmau.org/uploadedFiles/Credit_Risk/Library/RMA_Journal/Cash_Flow_Analysis/E-B-I-T-D-A_%20It%20Doesn't%20Spell%20Cash%20Flow'.pdf

Testa, J. (2001). La base de datos del ISI y su proceso de selección de revistas. *ACIMED*, 9, 138-140.

Vargas, A. (2011). Estimación del Costo del Patrimonio y Costo del Capital por medio de tasas de rendimiento ajustadas al riesgo. *Revista de Investigación & Desarrollo*, 11(1), 118-135. <https://doi.org/10.23881/idupbo.011.1-2e>

EPÍLOGO

Discurso de aceptación del grado de Doctor Honoris Causa otorgado al rector de la Universidad de Chile por la Universidad de Los Lagos

Ennio Vivaldi Véjar

Exrector de la Universidad de Chile (2014-2022).

Intentaré expresar el honor y la alegría que significan para mí el recibir esta distinción. Me ayudará el estar haciéndolo ante la comunidad de la Universidad de Los Lagos, sus directivos, académicos, funcionarios y estudiantes, a la que hoy se suman rectores de nuestras universidades y el equipo técnico del Consorcio de Universidades del Estado de Chile.

Esta es una comunidad por la que siempre sentí y de la que siempre recibí un especial cariño, y vaya que es importante eso cuando quienes ocupamos responsabilidades directivas nos encontramos con el viento y la marea en contra, muchísimas veces más que con el viento y la marea a nuestro favor. Trataré de retribuir ese afecto, que para mí siempre ha sido fundamental con estas muy sentidas palabras de agradecimiento.

Una distinción académica o una demostración de afecto es inevitablemente ponderada por la valoración recíproca que el ofrendado siente por quien las otorga. En este caso, debo partir por expresar mi profunda admiración por la Universidad de Los Lagos, por el modo en que supo enfrentar y salir triunfante de múltiples incomprendiones y agresiones que pusieron a prueba su vocación y su capacidad destacando cuán bien salió de esas pruebas. En momentos difíciles para toda la educación pública, para todas nuestras universidades, algunas enfrentaron situaciones especialmente apremiantes. Felicito entonces a su Rector y a la comunidad toda porque, ante tanta adversidad, ante tanta incompreensión en los ámbitos material y valorativo, supieron reafirmar los valores de la universidad pública por medio de un desempeño que habría de conseguir logros extraordinarios.

Dadas la lealtad y amistad recíprocas que tenemos con Óscar Garrido, quisiera intentar darle la razón en algo que él afirma de mí: Según Óscar, cuando yo quería tratar un asunto muy serio solía empezar a abordarlo tomando como punto de partida algo más liviano. Bueno, comenzando con una situación de humor

clásico, en una famosa escena de los albores del cine, de 1925, Charles Chaplin en *La Quimera del Oro* estaba aislado por la nieve en una cabaña con un gigante por compañía, sin nada para comer. De repente, para los ojos del gigante, Chaplin se transforma en una enorme gallina de dimensiones humanas, un efecto especial que para la época debe haber impactado más que para la nuestra, los de la película *Avatar*. El gigante sale primero con un rifle y luego con un hacha a cazar la gallina que él está viendo donde en realidad está Chaplin.

Para la neurofisiología hay dos alteraciones de la percepción principales. Una es la alucinación, que consiste en ver algo donde no hay nada. La otra es la ilusión, que consiste en ver algo diferente a lo que en realidad hay. Un ejemplo clásico de ilusión es ver una persona donde lo que en realidad hay es un abrigo colgado en una percha. Nótese de paso que la palabra “desilusión”, invocada en una infinidad de tangos, boleros y rancheras, es muy apropiada: dejar de creer que había algo que no era lo que en realidad había.

Los significados de mi metáfora no pueden ser más claros: Chaplin es la universidad, el gigante con escopeta y hacha son los Chicago Boys y la gallina es esa nueva forma que se quiso imponer de como debía entenderse el sentido del quehacer universitario. Tradicional y convencionalmente, cuando veíamos a un joven o una joven matriculándose para ingresar a una carrera universitaria, veíamos a alguien feliz de vincularse de un modo nuevo a la historia del conocimiento y de la humanidad, consciente de que comenzaba a obtener capacidades sofisticadas para una función relevante en la sociedad. Después, para muchos, y no quiero sonar brusco, de un lado se comenzó a ver más que a un joven radiante, a un voucher, y, del otro lado, se comenzaba a ver y sufrir un crédito a pagar. También el joven investigador que escribe su primer proyecto con el que siente que se está incorporando a la creación de nuevo conocimiento y que anhela contribuir con un aporte significativo, comienza a ver cómo anhelos y emociones se van trastocando en frías métricas.

La primacía de lo pecuniario y la creencia que el principal motor del progreso es la competencia, tienen implicancias que van mucho más allá del financiamiento de las universidades. Es distinto que un estudiante sepa que la obtención de su título se lo debe a la sociedad, a que piense que lo consiguió gracias a su esfuerzo económico individual mediante una deuda que debe pagar a un banco. La forma en que se verá a sí mismo en el contexto de la sociedad será diferente. Así, de una manera sutil, sofisticada y perversa, el modelo impuesto en dictadura ha buscado tergiversar tanto los valores tradicionales, como el modo de gestión y funcionamiento de la institucionalidad universitaria.

Ese inédito modelo implantado en Chile ofrece ejemplos superlativos de realismo mágico. En dictadura, un documento del Ministerio de Hacienda proclamaba que la educación privada pagada debía necesariamente ser de mejor calidad que la pública gratuita pues si estas fueran igualmente buenas nadie iría a una privada. Alguien que fuera ministro de ese mismo gobierno escribió que sería mucho mejor que el Estado no tuviera universidades, y ese mismo señor ejerció como Decano designado en la Facultad de Economía de la Universidad de Chile. Y sobrevivimos todo eso. Como para gritar “¡Viva la resiliencia de las universidades públicas!”.

Suele decirse que debemos dejar atrás y olvidar el pasado. Con qué gusto lo haríamos. El problema es que, en materia de normativa universitaria, cuando hablamos de 1973, de 1981 o de 1990, en medida importante estamos hablando del pasado y del presente.

Cuando la Presidenta Bachelet abrió el debate sobre educación en forma muy oportuna y aplaudible, hubo quienes llevaron el realismo mágico a extremos. En un momento se llegó a concordar que se iba a dar gratuidad a universidades privadas y se la iba a negar a algunas públicas. La sugerencia revela una ignorancia de conceptos elementales como lo son los de Estado regulador y Estado proveedor, quizás porque por muchos años el único adjetivo que cabía al Estado era el de subsidiario.

La idea de que el Estado castigue a los estudiantes que asisten a un establecimiento por insuficiente calidad de este, siendo esa calidad una responsabilidad del Estado, es fantástica. Guinness más Ripley: récord mundial de lo increíble. Castigar a los estudiantes en vez de avergonzarse por su propia desatención e irresponsabilidad. Nosotros intentábamos mediante analogías explicar la diferencia entre rol regulador y rol proveedor. Por ejemplo, planteábamos el contrapunto de inspectores de sanidad que encontraran insuficiente la higiene de la cocina de un restaurante, en contraposición a que eso ocurriera en la entidad estatal que provee desayunos a escolares. En el primer caso se puede multar al dueño o cerrar el local, pero en el segundo caso se tiene la obligación de asumir la propia responsabilidad y tomar las medidas necesarias para garantizar su calidad. En otro ejemplo, preguntábamos si ante una clínica privada que funcionaba bien y un hospital público que lo hacía mal, el Estado debía dar atención gratis a los pacientes de la primera y cobrarles a los del segundo.

El que las universidades públicas se hayan mantenido con los mejores resultados y sean las preferidas por los postulantes se explica por la lealtad de sus comunidades académica, funcionaria y estudiantil, y por lo muy profundamente reconocidas que son por la ciudadanía, la que les otorga un sello de identidad nacional.

Así fue como, y tenemos que reconocer y celebrar nuestras victorias, al final del debate parlamentario que culmina en 2018, y a pesar de todo, hubo logros muy significativos para las universidades públicas, como la elaboración de una ley especial para ellas, la creación del Fondo de Fortalecimiento de las Universidades Estatales y la instalación de un Consejo Coordinador, cuyo objetivo era integrarlas entre sí y con el resto del Estado. Esto último resultaba clave: reconstruir el espacio público mediante la sinergia de nuestras universidades con el resto del Estado en ámbitos como salud, educación, sustentabilidad, producción agropecuaria, y hacerlo con pertinencia regional; una autonomía regional que no quita que el discurso fundacional de Andrés Bello o la historia de la Escuela de Artes y Oficios nos pertenezcan a todos. Nótese que los logros mencionados se obtuvieron en circunstancias que los parlamentarios sabían que, de sus votantes que estudiaban en la educación superior y sus familias, 85% estaba en una institución privada y 15% en una pública, otra trampa para perpetuar el sistema.

Un modelo de sociedad debe ser evaluado en al menos dos dimensiones: sus valores y su eficacia. En los términos más simples: si nos gusta y si funciona. El modelo impuesto en dictadura, respectivamente, en cuanto a valores es una apología del egoísmo y en cuanto a resultados llevó a la disgregación y falta de cohesión social que terminó en el estallido.

¿Qué educación y qué universidad queremos? Aquí es fundamental lo que hablábamos sobre percepción e ilusión. Podemos fácilmente constatar, y quedarnos tranquilos todos, que lo que había colgado en una percha era un abrigo y no una persona. No es tan fácil hacer lo propio con el sentido de la educación o lo que define a la universidad. Ese es un territorio en disputa.

Y este es el mérito que nos cabe a las comunidades de las universidades del Consejo de Universidades del Estado de Chile. No nos quedamos en proclamar un enunciado de valores, sino que empezamos a construir un sistema basado en principios distintos del legado que nos dejara la dictadura. Hemos comenzado no solo a afirmar, sino a demostrar por medio de una práctica coherente, que la colaboración y la complementariedad son más eficientes que la competencia y la rivalidad. Es notable lo que hemos logrado con el trabajo en red, con los principios de un ethos que valora la formación ciudadana, la igualdad de género, la sustentabilidad, el respeto por los pueblos originarios, la inclusión, la transdisciplina, el trabajo vinculado con el resto del sistema público en áreas como, por ejemplo, informática en salud. Cuando dijimos “O todas o ninguna”, cada uno de nosotros se hizo más fuerte e íntegro. Hoy, gracias a este trabajo en red, podemos decirles a los jóvenes que cuando ingresan a una universidad pública, están, en realidad, ingresando a dieciocho universidades.

Digamos de paso que las universidades públicas, además de su pertinencia para con la comunidad local, tienen la oportunidad de generar verdaderos proyectos alternativos. Un ejemplo notable es el programa de la nueva carrera de Medicina que está llevando a cabo aquí la Universidad de Los Lagos, con énfasis en salud familiar y comunitaria. Ese podría ser una instancia paradigmática en que una institución determinada, repensando la concepción y el enfoque de una carrera, ofrece un nuevo modelo que resulta atractivo también para jóvenes de lugares lejanos, quienes se sienten convocados por esa propuesta.

En definitiva, lo que quiero comunicar a ustedes al momento de agradecer profundamente esta distinción que me otorga la Universidad de Los Lagos, y que aprecio infinitamente, es que los valores no son cosas que se dicen porque suenan bien y nos hacen sentir bien, sino porque han de tener una incidencia práctica muy real.

Pensemos en el significado de las conductas y las emociones. Para todos es evidente que en la evolución se van seleccionando y perfeccionando órganos materiales como el hígado, el corazón o los riñones. Pero no es muy distinto lo que ocurre con las conductas y sentimientos, y la razón es precisamente porque conductas y sentimientos tienen obvias implicancias empíricas. Por ejemplo, el amor materno no es solo algo conmovedor y poético, algo así como un adorno, sino que es al mismo tiempo una condición estructural de existencia, necesaria para que sobreviva el recién nacido. En general, si reflexionamos sobre el sentido de las conductas generadas por nuestras emociones, tan trascendente como su experiencia subjetiva son las implicancias objetivas que conllevan.

Pienso que la proclamación de nuestros valores como instituciones públicas de educación superior, y su defensa y promoción en situaciones muchas veces muy adversas, han tenido una incidencia real en el mundo que nos rodea. No solo han significado una toma de partido en el ámbito ético, sino que han influido en una renovada conciencia de nuestros derechos y han repositicionado formas concretas de interacción entre nuestras universidades y su entorno. Estos logros nos comprometen a todos, rectores y comunidades, y han contribuido a que hoy pensemos como pueblo de Chile, que un modelo de sociedad más humano y justo es posible.

Muchas gracias.

Este libro se terminó de componer en una cálida tarde de otoño de 2024. En su estructura se utilizó la fuente Alegreya de Juan Pablo del Peral, en sus variantes, para títulos y texto. En el interior se utilizó papel Bond ahuesado de 80 g y Couché opaco de 300 g para la tapa. Su encuadernación es rústica, costura al hilo y entape *hot melt*. Para esta edición se imprimieron 300 ejemplares.

Desde el sur cultivamos saberes,
cosechamos libros.
editorial@ulagos.cl
editorial.ulagos.cl
Cochrane 1070
Osorno



Este libro reúne ensayos realizados por autoridades universitarias chilenas para reflexionar críticamente acerca de los desafíos que enfrentan las universidades públicas, las que han jugado un rol decisivo en el desarrollo del país; formando técnicos, profesionales y postgraduados; contribuyendo con conocimiento científico; promoviendo el arte y la cultura; y articulándose con su entorno significativo para enfrentar desafíos regionales y nacionales.

Por ello, analizar los desafíos y perspectivas de las universidades públicas hoy, contribuye no solo a poner la mirada en el presente y el futuro, sino también a reflexionar sistémicamente en torno a la educación superior en Chile. Los autores y autoras abordan en el libro tres grandes tópicos: transformaciones sistémicas del sistema de educación superior en Chile, políticas e instrumentos de gestión de las instituciones de educación superior y trayectorias institucionales distintivas de universidades estatales.

En su conjunto, las reflexiones de los y las autoras ayudan a comprender el exigente escenario que han debido enfrentar y aún enfrentan las universidades públicas, en un contexto desfavorable para el desarrollo de las instituciones estatales. Del mismo modo, los ensayos dan cuenta de las estrategias adaptativas y resiliencia de las instituciones de educación superior públicas en Chile.