



Primer coloquio

Evolución de la estructura institucional:

De la centralización a la descentralización; del Estado al mercado.

Raúl Allard Newman

Oscar Garrido Rojas

Álvaro Rojas Marín



Raúl Allard Neumann

Director del Programa de Magister en Relaciones Internacionales y Profesor Titular e integrante del Consejo Superior de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Ex rector de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (1968-1973) y ex Subsecretario (1990-1993) y jefe de la División de Educación Superior (1994-2000) del Ministerio de Educación.

.....

Principales cambios en estructuras, políticas e instituciones de educación superior durante la reforma universitaria del 67 y en las políticas públicas de la década de los noventa

En primer lugar, es necesario señalar que las presentes reflexiones sobre los fenómenos de la educación superior están construidas desde la propia experiencia del autor. Al desempeñar posiciones de conducción política se adquiere la información para analizar y comentar, pero también la responsabilidad de explicar los fundamentos de lo que se hizo o se dejó de hacer. En el periodo que trata José Joaquín Brunner en su conferencia inaugural del seminario, desde 1967 hasta el 2011, nos correspondió, primero, actuar como dirigente y como rector, a los 30 años de edad, en la reforma universitaria de los sesenta, específicamente en la de la Universidad Católica de Valparaíso —actual PUCV— y en interacción muy estrecha entre las ocho universidades de la época. Posteriormente, asumimos responsabilidades de gobierno en el Mineduc en la restauración democrática en los noventa y, actualmente, el autor desempeña funciones académicas —y directivas en el Consejo Superior—, en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Ahora bien, sostener que el momento actual es oportuno para tratar estos temas es redundante y lo que en inglés se denomina un *understatement*. El movimiento estudiantil ha sorprendido a todos por su volumen, duración e impacto nacional, incluyendo al propio gobierno. Algo similar ocurrió durante la reforma universitaria del 67, momento en el

cual el gobierno de la época también se vio desconcertado y sorprendido. Al referirse al 2011 como "el año de la educación superior", el ex ministro de Educación Joaquín Lavín pensaba en algo de dimensiones mucho más acotadas que la amplia propuesta expresada por su reemplazante, Felipe Bulnes, a comienzos de agosto, la cual fue considerada insuficiente por los actores del movimiento. Desde hace tiempo, los distintos sectores comprometidos con la educación superior han venido señalando sobre la necesidad de concretar cambios profundos al sistema. Aquellas advertencias han puesto énfasis en diferentes tópicos, como es propio del mundo universitario, particularmente del sistema chileno, puesto que una de las características de este es su heterogeneidad y variedad, lo que se traduce, en consecuencia, en múltiples intereses en discusión.

I. Nuestro mundo universitario en el 67, la década de los 80, los 90 y el 2011: ¿elementos comunes? ¿Qué los conecta? Una mirada global a las últimas décadas desde el Estado y desde las universidades

En el marco de los temas específicos del seminario —y del actual conflicto— surge necesariamente el tema de los fines y objetivos de la universidad y la forma como se da en ella la interacción y participación de los distintos agentes que la constituyen y desarrollan. Sin embargo, no se puede dejar de considerar lo que está detrás de todo, vale decir, la utopía de la universidad y su carácter especialísimo de comunidad de alumnos y profesores en pos del saber, que se manifiesta a través de un aprendizaje conjunto. En definitiva, es responder al "para qué" de las políticas y de los sistemas de educación superior al interior de las sociedades.

Por tal motivo, se debe tener presente el trasfondo, anteriormente mencionado, cuando abordamos los aspectos estructurales, la mecánica del sistema y los sucesivos cambios legales de la educación superior. Con esa mirada se escucharon y revivieron estos cambios, introducidos por el gobierno militar a comienzos de los ochenta, que tuvieron el signo de lo impuesto verticalmente y lo privatizador, y también las políticas, extensas y de variada naturaleza, emprendidas a partir de los 90 por los gobiernos de la Concertación. Las debemos analizar, pero sin dejar de considerar que siendo importantes las estructuras y las políticas, lo esencial es el sujeto del cambio, esto es, las universidades —y otras instituciones— con sus fines permanentes y el modo como se van adaptando a las realidades cambiantes. El mundo universitario chileno de hoy debe responder a las demandas estudiantiles por calidad, acceso y permanencia en condiciones equitativas, y también a los desafíos de la universidad y a los de nuestra sociedad, insertadas geográficamente en América Latina, pero social y económicamente integradas en la sociedad global, lugar en la que se desempeñarán los futuros egresados de la educación superior. Esto es, un mundo global que como obra humana se debe perfeccionar, como lo ha planteado S.S. Benedicto XVI en *Caridad en la Verdad*.

En definitiva, las políticas y los intentos de diseño de los sistemas deben ser juzgados a la luz de la mayor o menor facilitación de tareas a las comunidades universitarias para el cumplimiento de sus roles, así como también sobre la base de la vinculación de la edu-

cación superior con el desarrollo nacional. Esa mirada, desde las instituciones y desde la sociedad chilena, es el hilo conductor de las políticas y del propio mundo universitario desde los sesenta al día de hoy. Pasando, en primer lugar, por la dinámica, creativa y tensionada, de la reforma del 67, posteriormente por el drama de la universidad vigilada y la intervención del gobierno militar y, por último, la recuperación de una auténtica autonomía a partir de los noventa.

Momentos como el actual hay pocos en nuestra trayectoria histórica. Efectivamente, los periodos donde la atención está puesta principalmente en la educación, y donde el nivel terciario aparece como una prioridad instalada en el debate público, son escasos. Estos acontecimientos se han convertido en posibilidades reales de cambios institucionales, puesto que han enfatizado la acción del Estado y la visualización de las normativas y marcos regulatorios vigentes.

En efecto, cuando se dictó la normativa de 1980-1981 el autor de estas líneas estaba viviendo en el extranjero, en Estados Unidos, trabajando en esos años para la OEA en las áreas de educación, ciencia y cultura, justamente como consecuencia y secuela, en buena parte, de mi actuación en la Reforma y posterior exoneración de la universidad.

En este sentido, hay un curioso continuum porque el proceso de reformas de los ochenta aparece —en nuestra experiencia personal— como parte de un largo interregno al cabo del cual me correspondió suceder al mismo gobierno con el cual había alcanzado a estar en una reunión lamentablemente histórica. Ese 27 de septiembre de 1973 se nos comunicó por la junta militar, personalmente, a Edgardo Boeninger, rector de la Universidad de Chile, a los demás rectores y al autor de este artículo, que se intervendrían las universidades y que se nombrarían "rectores delegados". Enrique Kirberg, rector de la ex Universidad Técnica del Estado (UTE), ya había sido detenido y Domingo Santa María de la Universidad Técnica Federico Santa María ya había sido exonerado. Años después me correspondió, al final del interregno, acompañar el fin del sistema de "rectores delegados", desde el Ministerio de Educación, como subsecretario, en 1990. Para entonces se los denominaba "rectores designados", por existir una participación en las juntas directivas.

Así, 17 años después de la intervención asumía la presidencia del país Patricio Aylwin y tuve el honor de servir en educación prácticamente toda la década —con excepción de seis meses en 1993—, como subsecretario de los entonces ministros Ricardo Lagos y Jorge Arrate, —de amplia trayectoria política posterior— y luego en todo el gobierno de Frei Ruiz-Tagle, como jefe de la División de Educación Superior (Divesup), colaborando con ministros también de una amplia actividad pública, como Ernesto Shiefelbein, Sergio Molina y José Pablo Arellano.

Me cupo asumir en el ministerio el 11 de marzo de 1990 y, finalmente completar mis tareas junto a las de gobierno saliente el 10 de marzo del 2000. Y como adelanté, me corresponde en la actualidad, en la misma PUCV, desempeñar funciones académicas en tres niveles, magister —en que también me cabe dirigir el programa en relaciones Internacionales—, pregrado y en el nivel superior técnico profesional del centro de formación

técnica de la PUCV. En la presente coyuntura me cupo revivir una experiencia que creía olvidada desde la reforma: el rector Elórtégui me pidió que integrara la comisión para conversar con la federación de estudiantes en el actual conflicto y tuvimos cinco reuniones, con un diálogo intenso. A estas alturas de la vida las cosas se tornan circulares.

Sin duda, la permanencia de prácticamente una década en el ministerio fue una gran oportunidad de servir. Creo sí, que a la luz de esa experiencia, el subtítulo de este coloquio, "transitando del Estado al mercado", podría ser matizado. No digo que esa transición no haya existido, pero los equipos que participamos en esos años en el Mineduc lo hicimos con una impronta de promover políticas públicas activas para ayudar a la sociedad, a rectores, académicos, alumnos y a la comunidad nacional en general a tener un mejor sistema de educación y de educación superior. Y a partir de lo que corresponde al Estado que son las políticas, financiamiento, calidad y equidad, abrir contactos internacionales y de vinculación con otros sectores de la vida nacional.

Por eso que sería más propio decir que en esos años noventa —y también en las administraciones que siguieron— el desafío fue, desde el gobierno, cooperar a restablecer el diálogo con rectores y universidades y procurar, al mismo tiempo, que un sistema excesivamente permisivo en la creación de nuevas instituciones y ampliado muy artificialmente, se ajustara de modo que sirviera al interés del país, el cual requería una ampliación en lo institucional, pero de manera racional y no en la forma exagerada en que se hizo a fines de los ochenta.

El sistema con que nos encontramos en marzo de 1990 no había sido asumido ni legitimado por los actores como un arreglo institucional verosímil. Esto a pesar de que había aspectos que iban en la dirección correcta, como es el caso de la diversificación del sistema y de las universidades estatales regionales.

Se puede colegir que en la década de los noventa hubo más presencia del Estado en la regulación y fomento de la educación superior, en el sentido de intervenciones que procuraron ser bastante focalizadas. Lo anterior, con el fin de instalar o reinstalar un sistema en que los académicos pudiesen sentirse sujetos y procurando asimismo vincular y conjugar el desarrollo nacional con el desarrollo universitario. Ese vínculo se hacía a través de políticas y programas y por medio del diálogo gobierno-universidades, con el Consejo de Rectores de Universidades Chilenas, CRUCh, y con el Consorcio de Universidades Estatales, con las universidades privadas, y también con los IP y CFT, tales como el Duoc, Inacap, el Conifos, el cual agrupa a IP y CFT medianos y pequeños, en diversas instancias. Procuré recoger esa experiencia en dos artículos largos, un ensayo llamado "Rol del Estado, políticas e instrumentos de acción pública en educación superior en Chile" (Allard, 1999), publicado en "Estudios Sociales" a fines de 1999 y en otra versión ampliada en marzo del 2000, que José Joaquín Brunner cita en su sólido libro sobre educación superior en Chile (Brunner, 2009).

La interesante fundamentación de este seminario describe la reforma del 67 como un proceso de reestructuración institucional "hacia adentro" y la de los años ochenta como

mirando al sistema en su conjunto. Así es, son dos procesos muy distintos, pero también es importante destacar que en la reforma hubo diálogo con el Estado y con los gobiernos de la época; habían interacciones a alto nivel y en lo relativo al desarrollo del sistema y asignaciones presupuestarias, las universidades se sentían cumpliendo políticas públicas, como en el caso de la investigación.

Otro punto pertinente al recorrido por todo el periodo estudiado en este seminario es que las transformaciones universitarias son siempre autotransformación, es decir, son ellas mismas las que deben encontrar en cada época sus estilos y caminos, y eso se aplica también, naturalmente, a la coyuntura actual del 2011. Las políticas pueden y deben dar el marco, pero el Estado-gobierno no hace universidad, lo hacen las comunidades universitarias y, entre ellas, las casas de estudio del propio Estado, pero con un grado de autonomía y especificidad que les permite enjuiciar al propio Estado y también, naturalmente, colaborar con él desde sus propias funciones.

En esta perspectiva, me atrevería a anticipar que van a resurgir voces y liderazgos académicos desde el mundo universitario, para interpretar sus fines y misiones a la luz de la realidad actual y que esto va a desbordar —en un buen sentido del debate universitario amplio— los procesos asociados, por ejemplo, a la autoevaluación y acreditación de la calidad. Debería producirse un autoexamen en los distintos tipos de universidades e instituciones, sin que basten las habituales autoreferencias a una educación de excelencia. También tuvimos en los años noventas intentos fallidos, evidentemente. Los hubo, como el proyecto, bastante completo, de reforma a la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE) enviada a la Cámara de Diputados en julio de 1992 y que no llegó a votarse. Lo mismo que el proyecto de ley marco de universidades estatales que estuvo muy cerca de ser despachado por el Senado y al que volveremos más adelante; este trataba, entre otros puntos, temas como la participación y la eliminación de la prohibición legal en esa materia que están aun pendientes y que han resurgido en la presente coyuntura.

En uno de sus libros, José Joaquín Brunner (2009), dice que en esos años se utilizaron y ensayaron diversos instrumentos de regulación y asignación de recursos, y que se intentaron distintas modalidades de acción: ello es, desde luego, efectivo. Cabe agregar que existían ciertos criterios inspiradores de política y una visión de universidad en el mundo contemporáneo que le daban sentido, a partir de la noción de que las universidades deberían serlo en el sentido sustantivo de la expresión, lo que no es fácil, por supuesto, ya que es un sistema muy heterogéneo, sin embargo, no es algo imposible de concretar o visualizar.

II. El sistema universitario en los sesenta y hasta 1973: interacciones Estado – Universidades

Naturalmente, el diálogo también estaba presente en tiempos de la reforma; los gobiernos de la época —Frei Montalva y Allende— exponían sus criterios en materia de crecimiento, planificación y asignación de recursos.

Durante el gobierno de Frei Montalva, la Oficina de Planificación del Ministerio, a cargo de Ernesto Shiefelbein, realizaba estudios sobre el desarrollo y financiamiento de las universidades y aplicaba, adicionalmente, criterios de evaluación y crecimiento. Sobre la base de nuestra experiencia, Shiefelbein fue a Valparaíso más de una vez a explicarnos la visión del gobierno sobre el sistema con los indicadores de eficiencia de la época. Por su parte, el ex ministro de Educación, Máximo Pacheco, interactuaba con los rectores expresando sus puntos de vista sobre los criterios y la información requerida para el incremento de los aportes fiscales. Además, conforme a la propia Ley 11.575, se rendía cuenta detallada de los fondos de investigación. Como el sistema crecía año a año, las discusiones se centraban en los aportes incrementales, los que se discutían en conjunto, en el caso de recursos como los asignados a la investigación y, por separado, en el caso de los aumentos a las universidades que se contenían en el denominado "oficio final" que el propio gobierno enviaba cada año al parlamento en las instancias finales de la discusión presupuestaria.

La diferencia radicaba en que las ocho universidades ¡constituían el sistema!; había otras instituciones que eran academias o centros de capacitación sin reconocimiento legal. Las normativas vigentes eran las respectivas leyes orgánicas de las universidades, la Universidad de Chile y la ex UTE. Estas habían sido, naturalmente, creadas por ley, en tanto que las seis no estatales pero que recibían de los sucesivos gobiernos de la época un trato análogo de carácter público, habían obtenido su reconocimiento por leyes especiales. Y con peso preferente de las dos universidades del Estado que tenían presencia nacional por medio de sus sedes y, en particular, la Universidad de Chile, quien presidía el Consejo de Rectores. Me correspondió interactuar con los entonces rectores Ruy Barbosa y, especialmente, con Edgardo Boeninger, los cuales tenían su propia política de desarrollo y expansión. Esto significaba el concepto de "multi universidades autosuficientes", en la expresión de Kerr y en la visión de Juan Gómez Millas; algo destacable es que había interacción, entre las universidades y entre estas con el gobierno y también con el parlamento durante las respectivas discusiones presupuestarias.

Con el gobierno de Salvador Allende la relación en lo presupuestario se dio particularmente por la vía del Ministerio de Hacienda y la Dirección de Presupuestos, en tanto que hubo un diálogo periódico con el propio Presidente Allende, diálogo que fue particularmente intenso, en la medida que avanzaba su gobierno. Había un creciente distanciamiento entre el gobierno y la oposición de la época y el Presidente buscaba la interacción con los rectores y las universidades. Incluso en una oportunidad, mayo de 1973, nos explicó la gravedad de la situación política y lo que él veía como incompreensión de la oposición. Ese mismo día nos ofrecimos como puente y fuimos recibidos por Eduardo Frei Montalva, quien presidía el Senado, y una decena de líderes senatoriales de la oposición de la época, quienes nos enrostraron nuestra "ingenuidad" porque a criterio de ellos era el Presidente el que tenía que cambiar su proceder y promulgar ciertas leyes y poner término a determinadas "tomas" y situaciones de hecho (Allard, 2002). En todo caso, el episodio grafica un rol activo de los ocho rectores.

El diálogo abarcaba distintos aspectos de la vida universitaria. En lo financiero, por ejemplo, cuando fuimos a plantearle como Consejo de Rectores aspiraciones presupuestarias

para 1973, nos señaló Allende el procedimiento a seguir y luego nos invitó a que le planteáramos una iniciativa o programa que fuera para mejorar el sistema universitario y el desarrollo nacional. En mi caso, expuse el proyecto de expandir el Centro de Investigaciones del Mar de la PUCV, en la caleta El Membrillo, con la adquisición y habilitación de una propiedad costera, lo que se hizo realidad con esos fondos y existe hasta hoy. Otras veces no lográbamos consenso como cuando el Presidente, en La Moneda, propuso una red universitaria nacional que significaba que los canales universitarios se incorporaban a una red nacional, a lo que nos opusimos. De hecho el canal de la PUCV, sigue funcionando independientemente como TV abierta, UCV Televisión.

En ese sentido, eran variadas las modalidades de interacción. En Valparaíso, por ejemplo, entre la entonces sede de la Universidad de Chile y su vicerrector Juan Araya —actualmente la Universidad de Valparaíso y la Universidad de Playa Ancha—, la Universidad Técnica Federico Santa María y su rector Jaime Chiang y la PUCV encabezada por el autor de este artículo, constituimos el Consejo de Rectores de Valparaíso, el cual aun existe en el mismo lugar. Este, sin embargo, se llamaba Consejo Coordinador y contaba con el destacado académico Leopoldo Sáez, actualmente secretario ejecutivo en la USACH, donde se obtuvo una ley especial, con recursos provenientes del puerto de Valparaíso, para financiar las actividades conjuntas (Allard, 2002).

Las universidades tenían presencia en diversos organismos, en nuestro caso nos correspondió participar en el antiguo Consejo Nacional de Educación de la época, el cual veía materias del sistema educacional, y en el Consejo Nacional de Televisión, el que asignaba recursos para determinadas programaciones de los canales universitarios —era una de las “garantías” constitucionales del año 1970. En lo informativo y político, el Consejo concedía o no el derecho a réplica a partidos o coaliciones que se sintieran afectadas por un ataque o expresión unilateral.

III. La reforma del 67, sus alcances y juicios evaluativos

El movimiento de reforma de 1967 en la Universidad Católica de Valparaíso fue en su origen una obra común de la federación de estudiantes y profesores, en particular del Instituto de Ciencias Sociales y Desarrollo y de la Facultad de Arquitectura. Comenzó con un manifiesto que no partía con las tradicionales exigencias, rechazos y denuncias, sino con una apelación algo angustiada: “Una ola de cobardía cubre nuestra América” y frente a ello se oponía “el lúcido coraje” para instalar en tierras americanas un lugar donde prevaleciera “la libertad del estudio y la apertura hacia lo propio, sin dogmatismos ni chauvinismos” (Allard, 2002).

Un lenguaje distinto, ceñido de una gran ambición, que se reflejó una semana después en la publicación de este en una inserción en El Mercurio, Santiago, titulado “Reoriginar la Universidad en Valparaíso”. Del texto se desprendía que la universidad de siempre, de casi ocho siglos, representada por la historia de Bolonia, de Oxford, Salamanca, Erasmo y de Bello, renacía y se reorganizaba en Valparaíso. Se podía pensar en una utopía sin

base, propia de la dosis de voluntarismo de los movimientos sociales de la época, a la que Felipe Herrera siempre se refería como los "dorados 60", los *golden sixties*; sin embargo, ello no fue así.

Fue mucho más que eso. Efectivamente, a los pocos meses estaban las ocho universidades chilenas en procesos análogos; la estructura académica que allí surgió sigue vigente, por ejemplo, en la UCV, y se sigue, por lo tanto, escribiendo sobre ella. Se trataba, de este modo, de ocho universidades, dos del Estado y seis particulares, a las que este las financiaba en la mayor parte de sus necesidades.

Quizás lo más trascendente en la UCV —actual PUCV— fue la estructura académica sobre la base de institutos científicos y de humanidades, los cuales centralizaban la docencia en sus especialidades y, al mismo tiempo, realizaban actividades de investigación; adicionalmente, sobre la base de escuelas profesionales que se actualizaron y adecuaron a esa estructura, de centros interdisciplinarios que apoyaban las áreas más problemáticas para el desarrollo nacional y regional y, por último, una vigorosa política de perfeccionamiento de académicos. Esa estructura, en lo esencial, subsiste hasta hoy y el proceso ha sido destacado por la universidad como un hito importante en su vida institucional y así lo recoge la publicación que se editó con motivo de sus 75 años (Urbina & Buono-Core, 2004). La estructura de poder estaba integrada por el claustro pleno, senado académico y rectoría, quienes desarrollaban políticas académicas hasta la intervención en 1973.

Carlos Hunneus (1988) ha dicho que el proceso de la UCV se "aproximó al tipo ideal de Reforma Universitaria", lo que se facilitó, posiblemente, por el tamaño medio y la relativa homogeneidad de la universidad.

Además, en el comienzo influyó la interacción de los profesores con los alumnos y una reflexión académica que alimentaba el modelo, que buscaba una universidad del espíritu, distinta de la universidad del poder. Una universidad que se posiciona entre las personas y el mundo, abriendo a esa persona al mundo, proyectándola al interior de él con una visión crítica y profunda.

Con diversos elementos: (i) la superación del carácter profesionalizante, (ii) dar espacios a las ciencias y a la investigación, (iii) apoyar las diversas comunidades al interior de la universidad, (iv) la importancia del claustro, democratización en el acceso, participación, autonomía, compromiso con la sociedad desde sus propias funciones académicas, conciencia crítica, orientación de procesos socio culturales; en buenas cuentas, no se copió un modelo, sino que se inventó uno, denominado la "Nueva Universidad", que se tradujo finalmente en la "Constitución Básica".

Se postulaba una autonomía solidaria con el cuerpo social, un compromiso a partir de las funciones propias; como había afirmado un ex rector de comienzos de los 60, el R.P. Hernán Larraín Acuña, en 1961, para quién lo académico necesitaba "algún recogimiento", pero, agregaba "no es menos cierto que para el desarrollo de su misión debe estar la universidad en comunicación con sus circunstancias concretas. Sin ese contacto no puede

haber auténtica cultura y fácilmente la ciencia se desvitaliza y la técnica se deshumaniza". También afirmaba Larrain Acuña que una universidad en que los directivos no dialogaban con los alumnos, podía ser un edificio, un nombre, pero no una universidad. Así lo recoge también Luis Scherz, quien fue un precursor de la Reforma de la PUCV, y que escribió una propuesta para su reforma en 1964; asimismo, dirigió talleres con profesores y alumnos y más adelante escribió un libro que tuvo influencia nacional e internacional y se trasladó a la Pontificia Universidad Católica (PUC) de Santiago (Scherz, 1968).

En cada época, en la de la reforma del sesenta y en la actual, la universidad debe redescubrir las formas de insertarse socialmente.

Las ocho universidades sostuvieron en lo esencial un mismo ideario reformista, un discurso análogo, más allá de los distintos grados de profundidad de los procesos y de los principios que no fueron aplicados de manera uniforme. Los rectores dialogábamos frecuentemente y cada proceso avanzaba con su propio ritmo y grados de radicalidad, tanto desde las universidades públicas como al interior de las particulares reconocidas por ley. Las federaciones de estudiantes estaban reunidas en la UFUCH —actual Conftech—, que lideraba José Miguel Insulza —actual Secretario General de la OEA—; estas organizaciones tenían formas de coordinación y a la vez sus propias estrategias, y fueron el elemento más dinámico en los inicios del proceso. Tomás Moulian se refiere al movimiento estudiantil de la época en el libro de Cifuentes, observando que "el estudiantado era pensado como actor colectivo que tomaba a su cargo la lucha por el destino superior de la vida académica" (Cifuentes, 1997). Había, por ende, un intercambio fluido con todas las universidades, aunque posiblemente los procesos de la UCV con la PUC tuvieron un paralelismo mayor, como se puede colegir de una publicación de una interacción de la época, con documentos provenientes del rector Castillo y este autor (Allard & Castillo, 1972). También la PUC ha asumido el periodo de la reforma como un hito creativo.

Sin duda se trató de un proceso importante y controvertido, que por la dinámica política no alcanzó a consolidarse. Luis Scherz, a quién ya citamos como precursor, estando "en los extramuros" durante los 80, fuera de la PUC, reflexionó sobre la reforma a nivel nacional en artículos publicados póstumamente, el 2005, por la Universidad Alberto Hurtado (Scherz, 2005). Su evaluación es interesante: advierte en la reforma "un proceso de modernización acompañada de cierta legitimación del quehacer científico, luego, la democratización en sentido amplio, yuxtapuesto a la primera".

Los elementos estructurales —afirma Scherz— no lograron amalgamarse de modo perfecto y, finalmente, "muchos tensores divergentes tiraron del cuerpo universitario en distintas direcciones". Sin duda, que los "tironeos" subsisten, pero en otros contextos. Para Luis Scherz no es "despreciable" que algunos elementos de la tradición más clásica pudieran ser activados: "el respeto por las minorías intelectualmente "heterodoxas", la práctica del espíritu crítico, el derecho de la comunidad académica a decidir su propio destino".

En suma, según esta opinión, "fue modernización, más democratización, más ciencia en alguna proporción" lo que se buscó (Scherz, 2005).

El proceso despertó interés internacional y lo pude apreciar en perspectiva como vicepresidente de la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), que tenía su sede en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en México. A nivel nacional, eran frecuentes los convenios con organismos públicos para asesorías en programas específicos de desarrollo. También eran frecuentes los pronunciamientos sobre actividades y hechos nacionales; en ese sentido, apoyamos la nacionalización del cobre y la democracia, cada vez que se la veía amenazada, y publicamos un estudio técnico y crítico del proyecto de la Escuela Nacional Unificada (ENU).

En síntesis, fueron movimientos de cambio universitario "hacia adentro", pero con un grado de coordinación entre ellos, de interacción y diálogo con el Estado y compromiso social, a la vez que constituían el naciente sistema científico nacional. Así, aparecía como un sistema que tenía un grado de diversidad importante, por una parte, y con una fuerte presencia nacional, por otra, a pesar del escaso número de instituciones.

IV. El tema de la participación

El tema de la participación estudiantil adquiere diferentes grados de realización de acuerdo al periodo analizado: en el 67 la participación se vivió de forma especial, en los ochenta se la prohibió, en los noventa se intentaron cambios que no fructificaron, y el 2011, año en que se ha vuelto a poner con fuerza aquella temática.

Digamos de partida que la relación participativa profesor-alumno es la esencia de la universidad, aunque las formas pueden ser variadas. No así la participación del personal de colaboración, puesto que su vínculo sustantivo con los objetivos de las instituciones es de carácter más instrumental, si bien puede darse una identificación con la naturaleza especial de la universidad.

Hay diversas formas de participación, dentro de las cuales está la triestamentalidad; por otra parte, puede haber formas legítimas de participación en que no haya participación directa en las decisiones, generando otras formas e instancia. En nuestra experiencia de reforma hubo biestamentalidad —profesores y alumnos— en los cuatro primeros años del proceso y triestamentalidad en los dos últimos; siempre se tuvo en cuenta que el peso fundamental en las decisiones debía recaer en los docentes.

Este tema fue tratado por Scherz (1968), quién encuentra argumentos a favor y en contra de una participación efectiva en las decisiones —en el entendido que existan instancias sustantivas de participación—, dentro del marco que le corresponde a profesores y alumnos un rol protagónico en la vida universitaria, y se inclina por la participación efectiva si se dan las condiciones para ello y si existe un rol preponderante por parte de los académicos.

En la experiencia de las reformas del 67, las ocho universidades existentes tuvieron por-

centajes de participación en las distintas instancias de poder. El sistema, ciertamente, hizo más complejo el proceso de toma de decisiones y obligó a dar una fuerte atención a lo administrativo. En todo caso, como el sistema regía en todas las universidades chilenas de la época, si bien con variaciones, había cierta simetría en las formas de gestión y toma de decisiones.

Años después, en 1985, en un libro que coeditaron María José Lemaitre y nuestro recordado amigo Iván Lavados; Edgardo Boeninger expuso la idea de la participación estamental, la cual era necesaria para que los estamentos pudieran ejercer una influencia significativa y hacer presente sus planteamientos e inquietudes. Todo esto, desde luego, bajo el principio de participación según el rol que se desempeña (Boeninger, 1985), superando y descartando, por lo tanto, la idea de cogobierno.

En esa época ya regía la prohibición de participar en instancias colegiadas y en elecciones unipersonales, dado los DFL de 1980 y 1981, que recogió la LOCE de 1990 y que aparecen en los títulos de dicha ley no derogados por la Ley General de Educación, según lo dispone su artículo 70.

Durante el gobierno de Frei Ruiz-Tagle se envió al congreso, después de amplias consultas, el proyecto de ley que permitía al Presidente de la República, por DFL, dictar los nuevos estatutos de las universidades estatales y otras formas para facilitar su gestión, que tuvo una primera versión en 1995 y luego indicaciones sustanciales en 1997 del propio ejecutivo. Se le denominó proyecto de modernización o de ley marco de universidades estatales. Hubo igualmente un proceso de consultas de alrededor de seis meses en la propia comisión de educación que presidía el ex senador Andrés Chadwick con intervención de los distintos actores.

El proyecto de ley fue aprobado por 32 votos a favor y dos abstenciones en el Senado. Se presentaron luego más de 300 indicaciones, incluyendo más de 20 del propio ejecutivo y quedó en condiciones de ser aprobado en la sala en 1998. En todo caso, en la medida que avanzaba la tramitación se iban incorporando al proyecto otros temas, más allá del objetivo inicial de facilitar la dictación de nuevos estatutos.

En lo relativo a la participación había cuatro normas: los rectores eran elegidos por los docentes; se daba participación con voz y voto a dos alumnos y un funcionario en el organismo colegiado superior; se eliminaba la prohibición de la participación; y, naturalmente, en ese marco, las instituciones a través de sus autoridades, hacían llegar las propuestas estatutarias específicas.

Este proyecto, que de alguna manera recogía la propuesta de Boeninger respecto del carácter estamental de la participación, resultó avanzado para algunos e insuficiente para otros. No obstante, pese a la intención del gobierno de la época y en acuerdo entre parlamentarios y los propios actores, el proyecto fue archivado y no llegó a votarse en particular.

V. La reorientación de las políticas de los noventa. Medidas inmediatas en beneficio de las universidades con recursos presupuestarios y la reforma tributaria de 1990

Si se mira la década de los noventa en su conjunto, desde el punto de vista de las políticas que abarcaron los diversos ámbitos que miraban a la equidad, la calidad del sistema y su vinculación con las políticas de desarrollo y los instrumentos correspondientes, se advierten cambios mayores de los que normalmente se aprecian. En el marco inicial, a lo largo de los noventa, se dio un momento propicio para cambios que legitimaran la restauración democrática con el signo del crecimiento con equidad; esto se llevó adelante bajo la conducción del Presidente Aylwin, en un primer momento, junto a Ricardo Lagos como ministro de Educación —más adelante Presidente de la República— quien imprimió un fuerte dinamismo al ministerio, lo mismo que su sucesor, el entonces ministro Jorge Arrate.

Existía la urgencia inmediata de permitir a las universidades garantizar la autonomía y libertad académica y además recuperar su capacidad de desarrollo. Lo anterior puesto que muchas de ellas permanecían en una situación desmedrada y estaban sufriendo una merma considerable de recursos. Esto se explica por la rebaja programada de los aportes directos y también por una situación nueva, vale decir, el hecho de que los aportes contenidos en el presupuesto nacional de 1990 eran incluso nominalmente inferiores en menos 1,31 % con respecto al año anterior.

Ello obligó a medidas extraordinarias, "se obtuvo un suplemento extraordinario de recursos de 4.000 millones de pesos —de la época— es decir, un incremento del orden del 10% sobre el total anual inicialmente presupuestado para el sector que se destinó a suplementar los fondos de crédito. Los recursos provinieron del rendimiento, en dicho periodo, de la Ley de Reforma Tributaria" (Allard & Muga, 1992). En el presupuesto de 1991, se incrementaron los recursos para la educación superior en más de 15% en términos reales, parte importante por el "crecimiento del aporte fiscal directo, con el propósito de que las instituciones respectivas comenzaran a recuperar un nivel de recursos públicos, básico y estable en el tiempo", "que armonice la búsqueda de excelencia con la racionalidad en el uso de los recursos otorgados" (Allard & Muga, 1992).

También se asumió la situación de aplicar la LOCE dictada en el último día del gobierno militar, la cual reforzaba la estructura en tres niveles del sistema que venía de comienzos de la década de los ochenta. La aplicación de la mencionada ley generó cambios importantes, tales como la creación del Consejo Superior de Educación (CSE), junto a duplicidades complejas, como la coexistencia durante buena parte de la década del nuevo sistema de acreditación de instituciones —licenciamiento en el lenguaje actual— con el antiguo sistema de examinación por una universidad examinadora; esta situación alcanzó una sobrevida de dos años para proyectos nuevos, situación que tratamos de revertir sin éxito por la vía legislativa.

La equidad fue prioridad desde el comienzo de la década: se dio inicio al programa de becas y se reprogramó el Fondo Crédito Universitario (FCU) y se envió en julio de 1990 el proyecto de ley donde se reprogramaban las deudas contraídas por alrededor de 120.000 deudores del antiguo crédito universitario. El mecanismo para esto fue mediante una fórmula que llevó a que los deudores pagaran en un nuevo plazo de 10 años, con una cuota anual que no superara el 5% de sus ingresos efectivos. La ley N° 19.038 de reprogramación del crédito universitario fue aprobada en septiembre de 1991 (Allard & Muga, 1992). La resolución de este problema heredado, facilitó hacia el futuro una política de equidad mucho más ambiciosa, combinando crédito y becas, los cuales se fueron ampliando en los cuatro gobiernos de la Concertación, con una fuerte interacción con sucesivas generaciones de dirigentes estudiantiles.

Las complejidades también se encontraban en el ámbito de la educación superior privada. Esto porque el gobierno militar había autorizado la creación de unas pocas universidades e instituciones en los primeros años de la reforma de los ochenta, sin embargo, esto fue aumentando hasta llegar a una situación que entre enero y el 10 de marzo de 1990 se autorizaron 18 universidades y 23 institutos profesionales nuevos, lo que creaba una situación confusa y desordenada, llegándose a un total de 302 instituciones (Allard & Muga, 1992; Allard, 1999).

Estos temas fueron abordados con prioridad, combinando en el caso de la elección de los rectores los propios procesos internos de las universidades y la política del gobierno de reconocer en forma inmediata la autonomía universitaria. En un solo caso fue necesario proceder a la remoción de una rectoría por la vía de un decreto de insistencia.

El Dr. Jaime Lavados, rector de la Universidad de Chile, destacó en sus primeros discursos, el 02 de julio y el 10 de julio de 1990, que la universidad se reencontraba finalmente con sus tradiciones. Esto hacía "más evidente la urgencia de modernizarla y, así, poder abrirla a las demandas del futuro", como el calendario de renovación de los decanatos y desafíos, como "la brutal caída del aporte fiscal". También fue sintomático cuando reparó en que "no he mencionado la libertad y la autonomía académica porque ellas, me parece, no están en riesgo en el renacer democrático de nuestro país al que asistimos y en el que deseamos participar" (Lavados, 1999).

Se manejó la instalación rápida del Consejo Superior de Educación y su vía de verificación de los procesos de desarrollo de las universidades e institutos profesionales (IP) privados. A la vez, se impuso el criterio del ministerio con relación al sistema de examinación en el sentido que la plena autonomía por esa vía no operaba automáticamente con la examinación satisfactoria de determinadas cohortes, sino que requería de una resolución ministerial que lo declarara.

Me correspondió instalar formalmente el Consejo Superior de Educación el día 19 de julio de 1990, como ministro subrogante de Educación. En esa oportunidad se designó a José Joaquín Brunner como vicepresidente y a María José Lemaitre como secretaria ejecutiva.

Entre esa fecha y el 30 de septiembre de 1991 se celebraron 44 reuniones, se adoptaron 45 acuerdos; 21 universidades y 19 IP optaron en ese periodo por la "acreditación" (licenciamiento) ante el Consejo y se fijaron criterios y explicitaron procedimientos sobre proyectos institucionales, la naturaleza y alcance de la verificación; actividades que no tenían precedentes en el país (CSE, 1991).

VI. La reorientación de políticas de los 90: marco de políticas de mediano plazo orientadas al sistema en su conjunto

Estos parámetros pueden resumir las políticas de esta década y en buena parte la proyección en la siguiente.

En primer término, lo relativo a la política y al sistema. La formulación de políticas es la esencia del rol del Estado en este campo. A veces no son explícitas, en un solo cuerpo y se alimentan de diversas fuentes, mensajes presidenciales, programas, fundamentos de un proyecto de ley o una comisión de estudios aceptada por la autoridad correspondiente. O por ejemplo, una declaración formal ante Unesco o Naciones Unidas.

En este caso, son fuentes valiosas, el "Informe de la Comisión de Estudios de la Educación Superior" que instaló el entonces ministro de Educación Ricardo Lagos y presidió José Joaquín Brunner; adicionalmente, el proyecto de ley de reforma de la LOCE de 1992, el mensaje del Presidente Aylwin y el documento de la Divesup, consultado largamente, "Desafíos de la Educación Superior Chilena y Políticas para su Modernización" de 1994. El documento elaborado por la Comisión que presidió Brunner fue utilizado ampliamente en proyectos de ley, pero también en las políticas de diversificación de formas de financiamiento de las instituciones, en aspectos de la política de equidad, como la devolución de los créditos en relación a los ingresos futuros, etc. Un estudio que publicamos en 1993 con Hilda Hernández y Alfonso Muga detalla estas materias (Allard; Hernández & Muga, 1993).

Con estos y otros elementos, y la experiencia de buena parte de la década, el ministro de Educación José Pablo Arellano propuso al Presidente Frei (que lo aprobó) el documento "Marco de Políticas para la Educación Superior" (Ministerio de Educación, 1997) con los siguientes objetivos:

- Fomento y aseguramiento de la calidad.
- Promoción de la equidad.
- Aporte al desarrollo de la cultura.
- Vinculación con el desarrollo nacional y fomento de la investigación.
- Regionalización.
- Internacionalización.
- Desarrollo de un sistema de educación superior complejo y adecuado a las necesidades del país (Ministerio de Educación, 1997).

Hubo diversos complementos, como la declaración respecto de la cual se señaló que en el resto de la década se incrementarían los recursos para educación superior en un porcentaje mayor al alza del producto. En el caso de la equidad, de los créditos y becas, en un porcentaje a lo menos igual al doble del crecimiento del producto.

También lo ratificó Frei en su mensaje de 1999: "Tenemos que pensar en términos de largo plazo; la importancia del conocimiento en el mundo contemporáneo asigna a la educación y a la investigación científica y tecnológica un papel crucial en el desarrollo de las naciones. Ello hace imprescindible debatir acerca de la conducción estratégica de los sistemas de educación superior y de ciencia y tecnología" (Allard, 1999).

VII. Sistema y cambios sustantivos en la forma de relacionarse Estado – universidades e instituciones

1. Sistema de tres niveles

La comisión de estudios de la educación superior de 1990 recomendó mantener el sistema basado en los tres niveles y señaló, al mismo tiempo, numerosas medidas tendientes a perfeccionarlo, algunas de carácter estructural, como ampliar las funciones del Consejo Superior de Educación en un órgano regulador más amplio y otras normas de carácter normativo, como la regulación en general y la superintendencia. Al mismo tiempo se acompañó una consolidación racional de los instrumentos con que se contaba, por ejemplo, el Consejo Superior de Educación, el cual generó instancias de aprendizaje de las distintas formas externas de evaluación de instituciones y programas. Ese aprendizaje y contactos internacionales fueron fundamentales.

Desde el Ministerio de Educación se hizo algo similar con las instituciones en examinación, con una supervisión estrecha y seguimiento de los convenios.

2. Situación de los Centros de Formación Técnica

Igualmente, se atendió la situación especial de los centros de formación técnica (CFT) por diversas vías; entre ellas, el Decreto Supremo de Educación N° 547, de 1997, que permitió consolidar el sistema de supervisión, constituir una comisión asesora y organizar el sistema de licenciamiento para el otorgamiento de las primeras autonomías que le correspondía al Mineduc, función que actualmente ha sido trasladada al Consejo Nacional de Educación (CNED).

El resultado de estos esfuerzos se ha evidenciado en las familias, jóvenes y empleadores a través de una mayor claridad de lo que significa, en términos del carácter oficial, el título de técnico de nivel superior y la capacidad potencial de este en el mercado laboral. De esta forma, es creciente la cantidad de jóvenes que se matricula en estos centros antes de conocer los resultados de las pruebas de admisión en otros niveles. El propio informe OCDE-Banco Mundial del 2009 destaca algunos ejemplos.

Entre las carreras que concitaban mayor interés en los CFT en esos años estaban la tecnologías duras vinculadas a mecánica, electrónica, electricidad, construcción, computación e informática, así como también las relacionadas con la administración, comercio y servicios, tales como gastronomía, turismo, salud y agropecuarias.

La falta de financiamiento por parte del Estado a las instituciones y estudiantes —y la inexistencia de los CFT estatales— era también una falencia importante. Hacia el final de la década de los noventa se iniciaron mecanismos para perfeccionar la formación de técnicos de nivel superior, en el primer proyecto de mejoramiento de la calidad y equidad de la Educación Superior (Mecesup), con apoyo del Banco Mundial, que se llevó a cabo con éxito a partir del año 2000. Eran proyectos trianuales cuya adecuada preparación estuvo en manos de la Divesup, la cual promovió diversos estudios sobre propuestas curriculares y contó con la cooperación internacional francesa, alemana y canadiense en temas como formación dual, vinculación con el sector productivo y modalidades, como curriculum basado en competencias (Allard, 1999).

Desde la Divesup se incentivó a las universidades, en particular del CRUCH, a organizar sus carreras técnicas por la vía de CFT creados por ellas mismas; actualmente es una realidad en un número significativo de universidades.

3. Hacia un mayor ordenamiento de la educación superior privada

Hacia el final de la década de los noventa, la aplicación de las normativas sobre supervisión y licenciamiento —acreditación en el lenguaje de esa década—, y las medidas de cancelación del registro en algunos casos —que obligaba a grandes esfuerzos de reubicación de los estudiantes— y también una suerte de selección natural de autodisolución de instituciones no viables, tuvo como resultado que al final de la década, de las 302 instituciones que existían en 1990 estas se redujeran a 252. Esto a pesar de que habían surgido nuevas instituciones, vinculadas principalmente a instituciones de vocación. Por ejemplo, CFT vinculados a universidades, principalmente del CRUCH y también, más adelante a privadas.

Se otorgaron en esa década, por distintas vías —ya sea a través del Consejo Superior de Educación o el Ministerio de Educación—, la plena autonomía a un total de 24 instituciones; esto es, diez universidades, nueve institutos profesionales y cinco CFT. De estos, 13 la obtuvieron por la vía del Consejo Superior de Educación y 11 a través del Ministerio de Educación (Allard, 1999).

Estos esfuerzos tenían limitaciones estructurales, como el hecho de que una vez que se obtiene la plena autonomía, las instituciones pueden otorgar y realizar cualquier tipo de programas, y no solo aquellos en los que fue evaluado y supervisado. Además, los esfuerzos elaborados en el proyecto de reforma de la LOCE, enviado al parlamento en 1992, no tuvieron éxito respecto a esa falencia.

En ese proyecto, por ejemplo, había diversas normas de resguardo de la fe pública, donde

se regulaba el periodo fundacional de las instituciones "en formación"; asimismo, si el periodo de supervisión de universidades e IP previo al licenciamiento se alargaba a diez años, se incorporaban normas sobre fusión de universidades, y el grado de licenciado recuperaba un rol distintivo —y se requería a las nuevas universidades un mínimo de tres carreras conducentes al título de licenciado y un programa de investigación vinculado a una de dichas áreas. De esta forma, se regulaban las funciones de información pública y acreditación que fueron incorporadas a nuestra legislación con posterioridad (Presidencia de la República, 1992).

4. CRUCh y universidades estatales

Así también, se realizó un trabajo cercano con el CRUCh. En lo relativo al financiamiento, hubo un incremento sostenido del Aporte Fiscal Directo (AFD) en esta década, en términos reales; al mismo tiempo, se mantuvo estable el Aporte Fiscal Indirecto (AFI). Junto a ello, y por medio de lo que se denomina, más adelante "financiamiento con base a objetivos de políticas", se canalizaron recursos importantes por otras tres vías: ayudas estudiantiles, fondos de desarrollo y fondos de investigación. Este esfuerzo, en conjunto, significó incrementos del 84.8% entre 1990 y 1999.

Del mismo modo, el gobierno y el Mineduc destrabaron algunas situaciones pendientes que perjudicaban, en particular, a las universidades estatales. En el caso, por ejemplo, de los fondos para actividades de interés nacional de la Universidad de Chile, no había la seguridad de su aplicación efectiva, puesto que se transferían por diversas cuentas fiscales. El gobierno solucionó el problema por la vía de incluir directamente esos fondos dentro de la partida presupuestaria del Mineduc, lo que correspondió defender ante la comisión mixta de presupuestos del parlamento, en una discusión dura, pero que derivó en su aprobación, situación que se ha mantenido hasta ahora, reiterándose los aportes todos los años en las leyes de presupuesto.

También existía el caso de la Universidad de Tarapacá, la cual se había constituido en buena parte con la infraestructura de un campus —el campus Saucache— de la Universidad Católica del Norte, en su antigua sede de Arica. Naturalmente esta universidad pedía una reparación y la Universidad de Tarapacá estaba, de hecho, imposibilitada de hacer inversiones mayores en su principal campus por no tener regularizado su título. La solución la dio el gobierno, por la vía de recursos de los ministerios de Educación y Bienes Nacionales que se entregaron a la Universidad Católica del Norte, sin afectar a la Universidad de Tarapacá en dichos pagos.

5. Otras medidas de regulación y políticas. Desafíos respecto del crecimiento del alumnado y la formación inicial docente

Como se constatará más adelante, a fines de esta década y a partir de distintos decretos, se creó la institución encargada de la acreditación de la calidad de instituciones autónomas. Siete años después esta institución, la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), quedó consolidada en una ley permanente.

Se apoyó también a las instituciones por la vía de la internacionalización y la exportación de servicios universitarios. Se crearon, asimismo, becas según necesidades de poblaciones específicas y un importante "Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes", que benefició a 17 instituciones, entre ellas, 10 universidades estatales, 4 particulares del Consejo de Rectores, y tres privadas. Una idea central era que mejorar la formación docente significaba idear y fortalecer procesos de cambio al interior de las instituciones formadoras (Mineduc; Divesup, 1999).

Todo este esfuerzo, sumado al realizado en equidad, —donde hubo avances concretos— permitió un crecimiento importante y no desbocado del alumnado, aumentando el número de estudiantes de pre grado entre 1990 y 1999 desde 245.400 a 407.500.

En ese sentido, la matrícula universitaria en 1990 era de 39.900 para luego aumentar a 80.000 en 1999; en tanto la matrícula nueva total en el sistema de educación superior creció de 93.400 en 1990 a 140.000 en 1999 (Arellano, 2000).

Varias razones explican este proceso, entre ellas, la masificación progresiva de la enseñanza media: 116.700 egresados de enseñanza media en 1990 y 143.000 en 1999.

La cantidad de alumnos que ingresaron a primer año en las universidades tradicionales y privadas, se duplicó entre principios y fines de los noventa y creció comparativamente más que todo el sistema de educación superior. El número de estudiantes que más crecía era el que provenía de establecimientos subsidiados (municipales y particulares subvencionados), lo cual constituye un signo positivo de mayor equidad" (Arellano, 2000).

También aumentó el posgrado, triplicándose de 2.100 a comienzos de la década, a 6.500 en 1999, considerando los grados de magíster y doctorado, lo que se que incrementa a 13.000, incluyendo los postítulos.

Por otra parte, y como se ha apreciado a lo largo del texto, el sistema contiene serios elementos de desregulación, en el sentido de la facilidad de creación de carreras y en la diseminación de sedes y carreras, distintas de aquellas sobre las cuales versó el proceso de licenciamiento. Sin embargo, si se compara la situación al final de la década de los noventa con el exceso de aprobaciones de instituciones y carreras en pocas semanas a comienzos de 1990, existió un avance ordenador simbolizado en buena parte por la rápida estructuración del ex CSE, actual Consejo Nacional de Educación (CNED) y la actividad sostenida desde el ministerio de Educación y la Divesup por mantener relaciones periódicas y técnicas con todas las instituciones y estimular nuevos instrumentos de regulación y fomento.

VIII. El tema de la equidad y las ayudas estudiantiles. Cambios de fondo en nuevos programas, focalización y recursos

El tema de la equidad tuvo gran actividad durante los noventa, comenzando por los programas para resolver situaciones de deudores de los regímenes de crédito establecidos en

los ochenta, mencionados anteriormente. El significativo crecimiento del alumnado en educación superior en la década, particularmente proveniente del sector subvencionado de la educación media, implicó un importante esfuerzo para el Estado y para las familias. La política de equidad focalizada en ayudas estudiantiles de pago de arancel fue necesaria ante la escasez de los recursos y las deficiencias de su distribución en 1990. A ello se agregaba la alta morosidad, bajas recuperaciones y aportes fiscales decrecientes. El tema era desafiante por la incidencia del incremento de los alumnos con necesidades, de los costos de la educación superior y de los aranceles asociados a las carreras.

Para los alumnos que no estaban en condiciones de pagar aquellos aranceles, por diversos motivos —asociados a su propia condición familiar, a los ingresos esperados en la profesión que cursaba o ambos— se creó en 1990 una beca de arancel en el porcentaje que requerían (100% a 30% del valor del arancel, con un tope de 20 UTM de marzo de 1991) (Allard & Muga, 1992). Se comenzó, por tal motivo, con un plan de 5.000 becas completas, mediante un mecanismo descentralizado y crecimiento progresivo, alcanzando a 19.421 beneficiarios en el año 2000.

En ese contexto de urgencia, el gobierno y el Ministerio de Educación se abocaron a un cambio radical del crédito universitario, el cual se transformó en 1994, por la ley 19.287, en los Fondos Solidarios de Crédito Universitario (FSCU), el cual subsiste hasta hoy. Algunas de sus características especiales son: 2% de interés, contingente al ingreso posterior con un tope de 5%, focalizado en necesidad socio-económica a nivel nacional, que se verifica con la aplicación del FUAS (Formulario único de acreditación socioeconómica) y una condonación del saldo al año 12 o al 15. A partir de ese momento, todos los alumnos que requerían crédito o beca llenaban ese formulario. El FUAS fue aprobado por el Decreto Supremo (DS) reglamentario N° 938 de 13 de diciembre de 1994 y fijado en su formato por Resolución Exenta N° 607 del subsecretario de educación el 21 de diciembre de 1994. También fue objeto de un instructivo del jefe de la División de Educación Superior N° 06/326 de 23 en febrero de 1995. Todas estas normativas están recopiladas por José León (1995).

Este mecanismo benefició a las universidades regionales que tenían los alumnos con ingresos más bajos. Los aportes a fondos solidarios se incrementaron en 127% entre 1994 y 2000, en términos reales y se aumentaron en 15% en el 2000. Para este último año había 109.951 beneficiarios de los fondos solidarios (Peraita & otros, 2001).

Como complemento, se establecieron becas específicas según necesidades de políticas; en particular, la beca Juan Gómez Millas, que otorgaba hasta un millón de pesos de la época —1998— durante el periodo normal de la carrera. Esta beca era para postulantes de establecimientos municipales o subvencionados con puntaje mínimo de 600 puntos en la Prueba de Aptitud Académica (PAA; actual PSU) y nota 6.0 en la educación media o cuarto medio. Se alcanzaron 4.119 beneficiarios en el 2001 (Peraita & otros, 2002).

Asimismo, están las becas para estudiantes destacados que ingresan a pedagogía, cuyo propósito fue fomentar el ingreso de estudiantes especialmente capacitados a carreras de

formación docente, lo que estaba correlacionado con la reforma educacional. El programa partió en 1999 y llegó a beneficiar a 592 estudiantes en el 2001.

A lo anterior se agregan, las becas para Hijos de Profesionales de la Educación. Esta se otorga a través del Mineduc, que para el año 2000 ya existían 2.000 beneficiarios; estaban también las becas de reparación —para víctimas de violación de derechos humanos— y las becas indígenas, por otros conductos legislativos.

En interacción con Corfo, se crearon en 1995 los créditos Corfo para estudios de posgrado y se ampliaron en 1997 para pregrado, en especial, para las instituciones privadas, de acuerdo a una lista que entregaba anualmente el Mineduc a Corfo con instituciones autónomas y otras que reunían diversos antecedentes objetivos. Los créditos fueron concedidos por instituciones bancarias, a largo plazo y con refinanciamiento Corfo y alcanzaron en 1999 a 2.282 créditos para posgrado y cerca de 10.000 créditos para el pregrado (Arellano, 2000).

IX. Calidad, infraestructura, acreditación y creación de la Comisión Nacional de Acreditación Pregrado (CNAP). Área prioritaria y cambios estructurales en las modalidades de fomento y regulación del Estado

La calidad fue un área prioritaria en la que se produjeron cambios instrumentales y estructurales en la forma como el Estado ejercía sus atribuciones. El ejecutivo contaba con programas, recursos e institucionalidad para fomentar y asegurar la calidad, fruto, desde luego, de diálogos fecundos con las propias universidades e instituciones, de modo análogo a como aconteció con la equidad.

Se consideró un concepto multidimensional de calidad, que partía del perfeccionamiento de los sujetos del núcleo académico básico, los profesores y alumnos, incluyendo contenidos, currículos y programas asociados; así también, la pertinencia, las metodologías activas y participativas, la infraestructura y equipamiento académico, las ayudas tecnológicas, tales como laboratorios y bibliotecas, entre otros.

Se trataba de conciliar las necesidades de las universidades según sus planes de desarrollo y su propia autonomía académica, con los desafíos del estado en la restauración democrática de contar con un sistema moderno de universidades complejas.

Lo anterior se orientó, sobre la base de diversos principios y numerosas vías, fundamentalmente las siguientes:

1. *Redireccionamiento de las políticas preexistentes*, en el sentido de que corresponde al Estado el rol fundamental de fomentar e incentivar la calidad, la pertinencia y la capacidad de innovación de la educación superior universitaria, aspectos esenciales para la validez social y mérito académico de los programas.

2. *El Fondo de Desarrollo Institucional (FDI)*. Este Fondo fue establecido en 1991 para contribuir al desarrollo de las universidades estatales y tradicionales en lo que respecta al mejoramiento de la capacidad académico docente, mejoramiento de la calidad de las instituciones y de su gestión, con instrumentos específicos y adicionales para reforzar la acción de las universidades regionales e innovaciones en formación de pregrado.
Se trataba de suplir las carencias de fondos de inversión durante el gobierno militar. Por ese motivo, se financiaron 1.435 proyectos entre 1991 y 1999, destacándose obras funcionales a la calidad y a los objetivos de los planes de desarrollo que las universidades explicitaron: como edificios para aulas, bibliotecas, laboratorios, servicios estudiantiles y bienestar, instalaciones para educación física y deporte universitario. Las obras se realizaban en breve tiempo para utilizarse en el año académico siguiente. Algunas universidades desarrollaron sistemáticamente campus, como en las universidades de Tarapacá, Arturo Prat, de Talca, del Bío Bío, de Magallanes, de Playa Ancha y Católica de la Santísima Concepción, entre otras (Allard, 1999). En 1999 este fondo alcanzó a 11,4% del total de aportes del Estado. Individualmente, los mayores aportes en la década fueron para la Universidad de Chile. (Mineduc, Divesup, 1999).
3. *Programa de fortalecimiento de la formación inicial de profesores*, ya mencionado.
4. *Convenios de desempeño para desarrollo de áreas prioritarias*. Este programa llevado a cabo entre 1998 y 2000, con base en 29 proyectos de 21 universidades, de modo concursable y con evaluación externa, sirvió para consolidar la modalidad de apoyar la calidad y la asignación de recursos con base en convenios y como experiencia piloto para el primer Mecesus (Allard, 1999).
5. *Nuevas tecnologías para la docencia superior*. Se promovió un proyecto interuniversitario sobre incorporación de nuevos recursos de aprendizaje orientado fundamentalmente a software multimediales, con la coordinación de Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), en las universidades de, Santiago, Antofagasta, del Bío Bío, PUC, de Concepción, PUCV, de la Serena, de la Frontera, de Los Lagos y Austral de Chile (Allard, 1999).
6. *Mecesus; proyecto de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación*. Este fue un instrumento fundamental, con apoyo del Banco Mundial, generado en menos de un año entre 1998 y 1999, en la Divesup del Ministerio de Educación. El primer proyecto Mecesus -actualmente se prepara el tercero- contó con 241 millones de pesos y estaba justamente destinado a asegurar la proyección de las políticas en este campo, lo que ha tenido continuidad en el tiempo en los gobiernos posteriores. Y con la misma coordinación del académico Ricardo Reich. Fue muy importante incluir a la educación superior dentro de las prioridades de la cooperación y créditos del Banco Mundial.
La mayor parte de los recursos se canalizaron por la vía del Fondo Competitivo, orientado al fortalecimiento de las capacidades de las instituciones, en docencia e investigación, en áreas prioritarias. En el segundo concurso, del año 2000, se incluyó la línea

de fortalecimiento de la formación de técnicos de nivel superior que ya se mencionó, esfuerzo pionero en que se privilegió la vinculación con el sector productivo (Mece-sup, 2005).

7. *Aseguramiento de calidad: creación del CNAP por decreto N° 51 de 1999 y decreto N° 225 de acreditación de post grado.* La necesidad de acreditar a las instituciones con plena autonomía era evidente a fines de los 90. Al mismo tiempo, una carta al ministro de Educación de las universidades privadas con plena autonomía, con críticas al proceso y otros antecedentes, mostraban las dificultades que tendría un proyecto de ley. En este contexto se dictó el Decreto de Educación N° 51 el 08 de febrero de 1999 que designaba una Comisión Nacional de Acreditación de Pre Grado integrada por 15 especialistas designados a título personal y una Secretaría Ejecutiva con funciones de estudio de las bases institucionales de un sistema permanente de evaluación de calidad y una propuesta de normativa legal y, al mismo tiempo, con el encargo de poner en marcha evaluaciones acreditativas de carácter experimental y constituir comités de especialistas en distintas áreas de programas a ser acreditados, para lo cual ya existían experiencias importantes como la de Asociación Chilena de las Facultades de Medicina (Asofamech). Esto permitió el inicio de acreditaciones voluntarias. Algo análogo sucedió con el Decreto de Educación N° 225 de evaluación de programas de posgrado de instituciones autónomas, puesto que se creó una secretaría técnica con sede en Conicyt e integrada por 11 especialistas y también el presidente de Conicyt y el jefe de la Divesup. Años más tarde, se dictó la Ley 20.129 que creó la Comisión Nacional de Acreditación. En abril de 2009, su entonces presidente, Dr. Emilio Rodríguez Ponce, señalaba que el trabajo de la CNA "se basa en los avances conseguidos en los proyectos experimentales conducidos" por la CNAP y la Conap (Rodríguez, 2009).

X. Otras funciones y políticas relevantes: investigación, regionalización y financiamiento con objetivos de políticas. Apoyo a la internacionalización de la educación superior

1. *En el caso de la investigación,* se mantuvo durante toda la década del 90 una interacción estrecha entre el Ministerio de Educación y Conicyt, y junto a la consolidación de los Fondos y programas existentes, se creó un nuevo instrumento, el Fondo de Fomento al desarrollo Científico y Tecnológico Fondef, orientado a la investigación aplicada, en el que se promovía la interacción de universidades e institutos tecnológicos, donde había empresas que aportaban al menos 18% de los recursos y aprovechaban los resultados. A las áreas originales del programa —minería, agropecuaria, forestal, manufactura (industria) tecnología de la información y comunicación, pesca y acuicultura— se agregaron a partir de 1997, salud, educación, agua y energía. En noviembre de 1999, Conicyt publicó una memoria en que calculaba que el impacto económico de los proyectos Fondef alcanzaba a 5.1 veces lo invertido (Allard, 1999).

2. *La regionalización de la educación superior* fue un criterio orientador de la política aprobada en 1997. Se partía de la base que el desarrollo armónico del país y sus regiones era un principio y un valor a resguardar y promover, lo que se pudo implementar en varias vías. En el caso particular de las universidades estatales en regiones y, en general de las tradicionales en regiones, captaban en 1998 el 65% de los estudiantes del sistema del Consejo de Rectores. Un mecanismo de apoyo específico fue una línea de concurso dentro del FDI, creada en 1995, lo que llevó a que captaran el 70% de los recursos del Fondo. En el caso del primer concurso del Mecesus, las universidades regionales captaron el 73% de los recursos.

También podía observarse la misma tendencia en las ayudas estudiantiles, como consecuencia de la focalización, según condición socio-económica. Así, hacia fines de los 90, casi el 60% de los becarios con becas Juan Gómez Millas, que podían elegir donde estudiar con apoyo del estado, lo hacían en regiones.

Otros desarrollos en esta línea fueron que los gobiernos regionales comenzaron a financiar proyectos de universidades con cargo al FNDR (Fondo Nacional de Desarrollo Regional) y el Programa Universidad y Desarrollo Regional coordinado por la Subdere, el cual facilitó el acercamiento del mundo universitario con los gobiernos regionales, con participación activa del Mineduc.

3. *Financiamiento con base en objetivos de políticas.* Naturalmente, estas tendencias y líneas de acción se reflejaban en la asignación de recursos, tanto vía aportes basales, como con aportes específicos para los nuevos programas y prioridades, en calidad y equidad y en la modernización del sistema. Esto se manifiesta hacia el fin de los 90 en una nueva forma de distribución de los recursos, a través de cuatro vías:

- AFD como aporte basal, necesario en un sistema en que los propios proyectos y programas requieren de altos costos, que significaba un 49.2 % del total de aportes, el cual experimentó una recuperación y reforzamiento, en tanto el AFI mantuvo su valor con una disminución en la ponderación en el total de los aportes, con un 9.30% del total.
- Fondos de desarrollo y fomento, particularmente el Fondo de Desarrollo Institucional en esta década y el Mecesus hacia el fin de la década y en la siguiente. En 1999, el FDI significaba el 11,40% del total vía Mineduc, a los que se agregan aportes para convenios con la Universidad de Chile para actividades de interés nacional por el 3% del total y el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes con el 1.60%.
- Aportes para ayudas estudiantiles, créditos y becas, con un incremento importante, ascendente al 25.5% de los aportes vía Mineduc.
- Los recursos para investigaciones canalizados por medio de Conicyt, las que tuvieron un incremento sostenido, además de nuevos instrumentos.

En consecuencia, un análisis real sobre los aportes públicos a las universidades y al sistema superior en general, debe considerar estas cuatro fuentes, incluso otras adicionales (como las exenciones tributarias a las donaciones).

4. *Internacionalización y desafíos del mundo actual.* Esta es un área de la mayor importancia en el mundo global actual. Por lo tanto, se debe cooperar con el posicionamiento internacional de nuestras universidades, en sus distintas dimensiones de perfeccionamiento docente, intercambio de estudiantes en ambas direcciones, desde y hacia el extranjero, acuerdos interinstitucionales, investigaciones y posgrados en colaboración y la reflexión sobre el mundo globalizado y, en particular, sobre la posición de Chile en América Latina. A este respecto, se publicó un artículo sobre los 10 desafíos de América Latina en el mundo actual y uno de ellos dice relación con la educación, la ciencia y las universidades (Allard, 2011). En ese sentido, hoy debemos dar prioridad a un espacio de encuentro latinoamericano de la educación superior, como lo han planteado Unesco y Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).

El tema estaba adquiriendo relevancia a mediados de los 90 cuando el Ministerio de Educación y su Divesup convocaron a un seminario internacional sobre la materia, en Viña del Mar, en octubre de 1997, que dio origen a un libro (Mineduc; Divesup, 1998). *El Impacto de la Globalización en la Educación Superior Chilena*, recoge ponencias conceptuales de especialistas nacionales y extranjeros, un mensaje inaugural del entonces Secretario General de Unesco, Federico Mayor y, además, las experiencias de las 25 universidades del CRUCH, en materia de internacionalización e inserción en la globalización.

Otro punto de importancia simbólica, es la participación de Chile —universidades y ministerio— en las conferencias de realizadas por la Unesco, sobre la educación superior del siglo XXI, en las ciudades de La Habana (1996) y París (1998), donde se fijaron criterios orientadores (Unesco, 1998). En esta última, correspondió al autor de estas líneas, junto al rector Gabriel Macaya de la Universidad Nacional de Costa Rica, ser uno de los representantes de América Latina en el grupo de 14 representantes mundiales designados por el consejo general de Unesco que hicieron la redacción final en París de la declaración de educación superior para el Siglo XXI, y su plan de acción; esta experiencia fue relevante para un país que hacía solo ocho años antes había tenido sus universidades intervenidas.

XI. La mirada de las últimas décadas y los desafíos del momento actual

Aparecen en este análisis diversos desarrollos y cambios de estructuras y de políticas de la educación superior chilena, con referencias a la reforma universitaria del 67 y, particularmente, a los esfuerzos impulsados desde el Estado en los 90, para adecuar las estructuras y políticas heredadas del gobierno militar a la restauración democrática y al crecimiento con equidad. Puede apreciarse una relación renovada Estado-educación superior, que requirió de nuevas políticas, recursos y programas, de una cobertura y profundidad posiblemente superior a la que normalmente se reconoce.

Así, el 67 y los años que lo siguieron aparecen como un esfuerzo que es parte del trabajo continuo para tener una mejor y más pertinente educación superior y, por lo tanto, no es bueno encasillar a la reforma como algo descontextualizado, como si no fuese parte de un proceso mayor.

En los años noventa, en que este autor se encontraba en el Mineduc, muchos de mis antiguos colegas de la reforma se encontraban activos o retornando del exilio. Nos encontramos en actividades y seminarios —recuerdo, por ejemplo, uno en la Universidad de Santiago de Chile (USACH) que dio origen al libro de Luis Cifuentes sobre la reforma al cual aportamos muchos de los actores (Cifuentes, 1997) —, con Fernando Castillo de la PUC, Edgardo Enríquez de la Universidad de Concepción, Enrique Kirberg de la ex Universidad Técnica del Estado. En estos encuentros se hablaba de los setenta y también de la universidad y el Chile de los noventa. Con Edgardo Boeninger, rector de la Universidad de Chile durante la reforma, coincidíamos en materias de gobierno y sistema universitario.

Mi impresión es que no sentían la reforma con nostalgia o como vivencias aisladas, sino como una parte compleja y variada de un periodo histórico dramático y complejo, eslabones de un continuo.

Quizás ya ha llegado el momento que la reforma, con sus claroscuros no sea considerada un paréntesis, sino como parte de un proceso orgánico, en la triple dimensión de sus cambios internos, esto es, la reflexión sobre los fines de la universidad, la forma de relacionarse con el Estado y la sociedad.

Con relación a los noventa, el entonces ministro de Educación, José Pablo Arellano, al completar su cargo a comienzos del 2000 tituló el capítulo de educación terciaria de su libro sobre su periodo, "Educación Superior: más de lo que se cree, menos de lo que quisiéramos" (Arellano, 2000). Así fue, hubo avances perceptibles en la forma de fomentar desde el Estado la calidad y equidad de la educación superior, sin embargo, subsistían déficits y carencias importantes. En todo caso, hubo un esfuerzo sostenido en diversas líneas con sus correspondientes programas y recursos, y recordarlo puede enriquecer el debate en el que no deberían haber historias o verdades "instaladas": acercarse a la realidad analíticamente, lo que ha sido la impronta del seminario de Aequalis.

La forma directa y dialógica de relacionarse el Estado y las universidades, a la que nos referimos a propósito de la reforma y los noventa, se realimenta y reinventa en cada época y se va a revivir ahora, a partir del fuerte remezón de los últimos meses.

En la actualidad, se presentan nuevos desafíos en la forma de posicionar a nuestras universidades en la sociedad del conocimiento, en la que constituyen un eslabón necesario y en la necesidad de superar las brechas en la construcción de capacidades de investigación, desarrollo e innovación y en la formación de capital humano avanzado y en los nuevos requerimientos de un desarrollo sostenible. Las universidades redefinen su rol académico y social a la luz de estos nuevos requerimientos, de las demandas de nuevos contingentes de jóvenes que acceden y exigen educación de calidad, y de una América Latina que debe

ser más asertiva en su rol en el mundo, para beneficio de todos sus pueblos.

Las comunidades universitarias —y el Estado— asumen estos desafíos con las características propias del mundo de hoy, como en su época los abordaron los reformistas del 67 y las comunidades universitarias que recuperaron su autonomía en 1990.

Retomemos el punto de partida: el eje de continuidad de estas cuatro décadas que hemos tratado son las comunidades académicas, profesores universitarios que han estado presente en nuestras aulas —muchos de ellos durante todo el periodo— procurando hacer auténtica universidad en relación de diálogo mutuamente fructífero —aprendiendo juntos— con sucesivas generaciones de estudiantes. La calidad de esa interacción se promueve por políticas adecuadas, sin embargo, la transformación universitaria es —como expresamos al comienzo—, auto-transformación.

Para aprovechar el 2011 en todo su potencial —y que efectivamente los movimientos sean un instrumento para beneficio de las propias universidades— debe producirse también el debate riguroso, racional, al interior de los claustros, para actualizar y “traducir” sus fines y sus formas de convivencia a la realidad de hoy.

El futuro próximo será crucial para que por la vía de los poderes públicos y de las propias instituciones, según corresponde, se profundicen los cambios que se requieren para las dos próximas décadas y que estén a la altura de las demandas y toma de conciencia que se ha producido. La experiencia de fomento y apoyo lograda en los 20 años anteriores —y los instrumentos ensayados en las década de los noventa, aún aquellos frustrados— pueden servir de antecedente. A ello se ha dirigido este sintético recuento.

Referencias

- Allard, R. (1999). *Rol del Estado, políticas e instrumentos de acción pública en educación superior en Chile*. Revista Estudios Sociales, CPU, N°102, trimestre 4. Santiago: Chile.
- Allard, R. (2002). *35 años después. Visión retrospectiva de la Reforma 1967-1973 en la Universidad Católica de Valparaíso* (p.160). Valparaíso:Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Allard, R. (2011). *Diez desafíos para América Latina en la década 2010-2020: ¿Hacia un neo regionalismo emergente?* Revista Estudios Internacionales, Universidad de Chile, N° 168.
- Allard, R. & Castillo, F. (1971). *Dos fases de la Reforma en las Universidades Católicas Chilenas*. CPU, Documentos Universitarios N°2. Santiago - Chile.
- Allard, R. & Muga, A. (1992). *Políticas y Desarrollo de la Educación (marzo 1990-marzo 1991), en Gestión del desarrollo social chileno. El primer año del Gobierno Democrático 1990-1991*. Mercedes Aubá (Ed.). Corporación de Promoción Universitaria (CPU). Santiago - Chile.
- Allard, R., Hernández, H. & Muga, A. (1993). *La Gestión Gubernamental en el Sector Educación: 1991-1992*. Documento de Trabajo 44/93, CPU, Santiago.
- Arellano, J. P. (2000). *Reforma Universitaria: Prioridad que se consolida*. Santiago:Editorial Los Andes.
- Boeninger, E. (1985). *Reflexiones sobre la universidad chilena*. En *La Educación Superior en Chile: Riesgos y Oportunidades en los 80s*. Lemaitre, M.J. & Lavados, I. (Eds.). Corporación de Promoción Universitaria (CPU). Santiago - Chile.
- Brunner, J. J. (2009). *Educación Superior en Chile. Instituciones, mercados y políticas gubernamentales (1967-2007)*. Santiago:Ediciones Universidad Diego Portales.
- Cifuentes, L. (1997). *La Reforma Universitaria en Chile (1967-1973)*. Santiago:Editorial Universidad de Santiago.
- Consejo Superior de Educación (1991). *Consejo Superior de Educación, 1991, Un año de trabajo*. CSE. Santiago - Chile.
- Hunneus, C. (1988). *La Reforma Universitaria chilena 20 años después*. Corporación de Promoción Universitaria (CPU). Santiago - Chile.
- Lavados, J. (1999). *Los desafíos de la modernización universitaria*. Recopilación de los discursos principales del doctor Jaime Lavados Montes, durante el rectorado de la Universidad de Chile (1990-1998). Editora René Viñas, Dolmen, Santiago.
- León, J. (1995). *El Sistema de Fondos Solidarios de Crédito Universitario. Ley N° 19.287*. Documento de Trabajo N°18/95, CPU, Santiago.
- Mecesup (2005). *Memoria de Proyectos 2000. Formación Técnica de Nivel Superior*. Ministerio de Educación. Santiago - Chile.
- Mineduc (1997). *Marco de Política de Educación Superior*. Ministerio de Educación, Santiago - Chile.

Mineduc, Divesup (1998). *El impacto de la globalización en la educación superior chilena*. Ministerio de Educación, División de Educación Superior. Santiago - Chile.

Mineduc, Divesup, Fondo Desarrollo Institucional (1996). *Evolución y proyectos del Fondo de Desarrollo Institucional de las Universidades 1991-1996*. Ministerio de Educación, División de Educación Superior, Departamento de Políticas y Estudios. Santiago - Chile.

Mineduc, Divesup, Fondo Desarrollo Institucional (1999). *El Fondo de Desarrollo Institucional para las Universidades: un instrumento para el mejoramiento de la calidad*. Ministerio de Educación, División de Educación Superior, Departamento de Políticas y Estudios. Santiago - Chile.

Mineduc, Divesup (1999). *Profesores para el Siglo XXI*. Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes. Ministerio de Educación, División de Educación Superior. Santiago - Chile.

Peraíta, A.; Peñafiel, A.; Gutierrez, F. & Nuñez, A. (2001). *Financiamiento de la Educación Superior de acuerdo a objetivos de política*. En revista Calidad en la Educación. El financiamiento en la educación superior. CSE. N° 4. Santiago - Chile.

Presidencia de la República (1992). *Mensaje de S.E. el Presidente de la República con el que inicia el Proyecto de Ley que modifica la ley N°18.962, Orgánica Constitucional de Enseñanza*. Mensaje N° 392-324, Santiago, septiembre 10 de 1992.

Rodríguez, E. (2009). *Rendición de Cuenta Pública de la Comisión Nacional de Acreditación*. CNA-Chile, Santiago - Chile.

Scherz, L. (1968). *Los caminos de la revolución universitaria*. Santiago:Editorial del Pacífico.

Scherz, L. (2005). *La Universidad chilena desde los extramuros*. José Santos Herceg, compilador, Universidad Alberto Hurtado, Santiago.

Unesco (1998). *Declaración de Educación Superior para el Siglo XXI*. Unesco, Conferencia Mundial sobre Educación Superior, París.

Urbina, R. & Buono-Core, R. (2004). *Desde su fundación hasta la reforma (1928-1973). Un espíritu, una identidad*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Valparaíso:Ediciones Universitarias de Valparaíso.