

MARIA JOSE LEMAITRE (editora)

RAUL ATRIA / CRISTIAN COX / ELIANA DIAZ

LUIS EDUARDO GONZALEZ / HUGO LAVADOS / SERGIO MALTES

ALFONSO MUGA / FERNANDO ROJAS / FRANCISCO VIDAL



LA
E DUCACION **S**UPERIOR
EN
C HILE:
UN
SISTEMA EN **T**RANSICION

Raúl Atria

Abogado y Sociólogo. Estudios de Postgrado Univ. de Columbia, N.Y., Ex Decano de Ciencias Sociales, P. Univ. Católica de Chile. Asesor Regional de CEPAL.

Cristián Cox

Sociólogo. Doctor en Sociología Univ. de Londres, Investigador FLACSO. Asesor Ministro de Educación.

Eliana Díaz

Profesor de Biología y Química. Jefe División Estudios, Servicio de Selección y Registro de Estudiantes, Universidad de Chile.

Luis Eduardo González

Ingeniero Civil. Doctor en Educación, Univ. de Harvard. Rector Univ. Academia de Humanismo Cristiano. Investigador PIIE.

Hugo Lavados

Ingeniero Comercial. Magister en Economía, Univ. de Boston. Director de Investigaciones Corporación de Promoción Universitaria. Superintendente de Seguros y Valores. Ex Rector Instituto Profesional de Manpower.

María José Lemaitre

Socióloga. Postgrado en Educación, P. Universidad Católica de Chile. Coordinadora Programa Educación Corporación de Promoción Universitaria, Secretaria Ejecutiva Consejo Superior de Educación.

Sergio Maltés

Licenciado en Sociología. Estudios de Postgrado Univ. Carolina del Norie. Profesor Investigador P. Universidad Católica de Chile.

Alfonso Muga

Ingeniero Civil Químico. Magister en Economía, Escolatina, Univ. de Chile. Ex-Director de Estudios y Planificación, P. Univ. Católica de Valparaíso. Profesor Titular Facultad de Ingeniería, P. Univ. Católica de Valparaíso, Director de la División de Educación Superior, Ministerio de Educación.

Fernando Rojas

Ingeniero. Asesor Financiero Proyecto BID, Ministerio de Educación.

Francisco Vidal

Profesor de Estado en Historia y Geografía. Magister en Historia (Cand.) Univ. de Chile. Director de Asuntos Estudiantiles Instituto Profesional de Manpower.

MARIA JOSE LEMAITRE (editora)
 RAUL ATRIA / CRISTIAN COX / ELIANA DIAZ
 LUIS EDUARDO GONZALEZ / HUGO LAVADOS / SERGIO MALTES
 ALFONSO MUGA / FERNANDO ROJAS / FRANCISCO VIDAL

Presentación

Elementos de Descripción y Análisis del Sistema de Educación Superior

1. Revisión y crítica de la estructura del sistema de educación superior en Chile.
Raúl Atria 13
2. El sistema educativo de nivel post medio en Chile: estructura y componentes (1981-1989).
Alfonso Muga V. 87
3. La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (Nº 18.963).
Amparito Squella N. 109

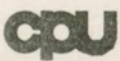
Nuevas Alternativas de Educación Post Secundaria

4. Introducción a los Institutos Profesionales.
Cristian Cox 133
5. El sistema de educación superior en Chile.
Franco Jorjic
Francisco Vidal 217
6. La formación de docentes en el Centro de Profesores.
Luis Eduardo González 241

LA EDUCACION SUPERIOR EN CHILE: UN SISTEMA EN TRANSICION

7. Evolución histórica del sistema de educación superior en Chile (1967-1989).
Franco Jorjic 261
8. Análisis de algunos resultados del proceso regular de enseñanza superior en Chile.
Alfonso Muga V. 281
9. Análisis de algunos resultados del proceso regular de enseñanza superior en Chile.
Alfonso Muga V. 281

COLECCION FORO DE LA EDUCACION SUPERIOR



Es Propiedad
Derechos reservados para todos los países
Inscripción N° 77.568
Corporación de Promoción Universitaria
Avenida Miguel Claro 1460
Santiago de Chile
1990
Primera Edición
Impreso en el
Taller Gráfico de la
Corporación de Promoción Universitaria

Presentación	5
Elementos de Descripción y Análisis del Sistema de Educación Superior	
1. Revisión y crítica de la estructura del sistema de educación superior en Chile. <i>Raúl Atria</i>	13
2. El sistema educativo de nivel post medio en Chile: estructura y componentes (1981-1989). <i>Alfonso Muga N.</i>	37
3. La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (Nº 18.962). <i>Agustín Squella N.</i>	107
Nuevas Alternativas de Educación Post Secundaria	
4. Informe sobre los Institutos Profesionales <i>Cristián Cox</i>	159
5. Educación Superior: el caso de los Institutos Profesionales Privados. <i>Hugo Lavados,</i> <i>Pablo Persico,</i> <i>Francisco Vidal</i>	217
6. La formación de técnicos superiores en los Centros de Formación Técnica. <i>Luis Eduardo González</i>	241
7. Evolución histórica del sistema de selección a las Universidades Chilenas 1967-1989. <i>Eliana Díaz,</i> <i>Erika Himmel,</i> <i>Sergio Maltes</i>	305
8. Análisis de algunos resultados del proceso regular de admisión a las Universidades Chilenas. Período 1982-1989. <i>Alfonso Muga,</i> <i>Fernando Rojas</i>	359
9. Relación entre la oferta de vacantes y la matrícula efectiva de las instituciones de Educación Superior (años 1988 y 1989). <i>Eliana Díaz,</i> <i>Sergio Maltes</i>	407

5	Presentación
	Elementos de Descripción y Análisis del Sistema de Educación Superior
13	1. Revisión y crítica de la estructura del sistema de educación superior en Chile Raúl Atria
37	2. El sistema educativo de nivel post medio en Chile: estructuras y componentes (1981-1989) Alfonso Muga N.
107	3. La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (Nº 18.962) Agustín Squella M.
	Nuevas Alternativas de Educación Post Secundaria
159	4. Informe sobre los Institutos Profesionales Cristián Cox
217	5. Educación Superior: el caso de los Institutos Profesionales Privados Hugo Lavandier Pablo Paricio Francisco Vidal
241	6. La formación de técnicos superiores en los Centros de Formación Técnica. Luis Eduardo González
303	7. Evolución histórica del sistema de selección a las Universidades Chilenas 1967-1989. Liliana Díaz Érika Hummel Sergio Moller
	8. Análisis de algunos resultados del proceso regular de admisión a las Universidades Chilenas. Período 1982-1989. Alfonso Muga Fernando Rojas
	9. Relación entre la oferta de vacantes y la matrícula efectiva de las instituciones de Educación Superior (años 1983 y 1989). Liliana Díaz Sergio Moller

PRESENTACION

Este libro es publicado por la Corporación de Promoción Universitaria como parte de un programa de trabajo del Foro de la Educación Superior, órgano de carácter técnico formado por centros académicos independientes, que cuenta con el apoyo de la Fundación Ford. Se reúnen en esta publicación, un conjunto de trabajos de especialistas en educación superior con los cuales se intenta abordar de manera ordenada y sistemática, los temas y problemas de mayor alcance para una reestructuración del sistema de educación superior en Chile. La perspectiva común de todos los trabajos, conforme a los postulados con que se creó el Foro, es la orientación a la acción; la reflexión de los autores incluidos en este libro apunta a la utilización del conocimiento y la información, en cada uno de los aspectos específicos que ellos desarrollan en sus trabajos, para contribuir a clarificar opciones y políticas que permitan responder cabalmente a los desafíos y urgencias que, impostergablemente, la educación superior está planteando al país.

Las distintas contribuciones que aquí se presentan, se ordenan en tres grandes ejes relativos a las cuestiones centrales para la organización del sistema de la educación superior. El primero se refiere a los problemas de los límites de ese sistema, vale decir, la determinación clara y precisa de los criterios que debieran servir para decirnos qué instituciones tendrán o no cabida dentro del sistema. El segundo eje se refiere al tema crucial de la regulación del sistema que apunta al conjunto de normas, mecanismos y procedimientos que debieran servir para ejercer el adecuado control de la calidad del proceso y de los resultados de la educación superior. El tercer eje está referido a los aspectos del acceso a la educación superior analizado principalmente desde el punto de vista de las características de la postulación al sistema.

Es claro que la complejidad del sistema de educación superior no se agota en estas tres grandes dimensiones. De hecho el programa

del Foro de la Educación Superior se extiende hacia otros aspectos de la mayor significación para la adopción de políticas en el sector. Sin embargo, pensamos que hay buenas razones para suponer que en torno a los problemas de los límites, la regulación y el acceso se articula una parte muy apreciable de los grandes desafíos que plantea hoy día la reestructuración de la educación superior en Chile.

Nadie podría discutir hoy los datos mayores que muestran en forma clara cuáles son las tendencias de cambio estructural y las transformaciones que han alterado drásticamente el panorama de la educación superior en nuestro medio, y en general en el conjunto de países de América Latina. Entre estos datos cabe mencionar, a título ilustrativo, algunos que son especialmente relevantes para caracterizar las agudas tensiones a que ha sido sometido el sistema. Tal es el caso del crecimiento muy acelerado de la cobertura del sistema, que en el caso chileno ha significado que la proporción de jóvenes en la educación superior haya pasado, en las últimas décadas, de un 2 ó 3 por ciento a una cifra alrededor del 15 por ciento del respectivo universo demográfico. Este crecimiento ha producido cambios radicales en cuanto a la complejidad y diversificación del conjunto del sistema, así como en relación con la organización de las instituciones, replanteando, entre otros aspectos, el problema de las estructuras de autoridad y gestión de la burocracia universitaria.

En Chile la diversificación del sistema ha llevado a una multiplicidad de instituciones, legalmente categorizadas como universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica que se distinguen en función del tipo de carreras que están autorizadas para ofrecer, a la duración de las mismas y al título que puede otorgar. Una nueva realidad es la coexistencia, al interior del sistema, de un sector público o estatal con un sector privado que ha mostrado un dinamismo muy significativo y que, a su vez presenta un alto grado de heterogeneidad en cuanto a los niveles de calidad que pueden asociarse a las distintas instituciones del sector. Junto a ello, se ha generado una fuerte presión por acceder a los niveles más altos del sistema, en una dinámica que lleva a que los centros de formación técnica aspiren a transformarse en institutos profesionales y éstos en universidades.

Todo este conjunto de cambios que apuntan a una mayor complejidad y diversificación sistémicas, plantea la necesidad de abordar, con creatividad y con sentido de futuro, el nuevo problema de los límites del sistema de educación superior, vale decir, las normas y definiciones comunes que satisfactoriamente permitan discernir qué instituciones están dentro de ese sistema y cuáles no.

En ausencia de normas y definiciones claras y comúnmente aceptadas para acotar sus límites, el desarrollo del sistema de educa-

ción superior tenderá inevitablemente a ser anárquico e inorgánico, situación que de suyo llevará a las entidades socialmente responsables del sistema (tanto del sector público como privado) a adoptar "soluciones" particularistas y ad-hoc para resolver los problemas asociados con el manejo de un tal sistema poco claro en cuanto a sus límites. A la larga esta estrategia particularista conduce a situaciones de desorden del sistema que, por cierto, no son beneficiosas para la sociedad, ni para las instituciones, ni para los estudiantes que se enroлан en ellas.

Estrechamente vinculado a lo anterior, se presenta el problema de la regulación del sistema, que apunta derechamente a la nueva relación entre el Estado y las instituciones de educación superior. El tema tiene al menos dos proyecciones importantes. La primera es la que dice relación con los criterios o valores centrales sobre los cuales descansan las normas, mecanismos y procedimientos de control (incluyendo por cierto el autocontrol) del sistema y que, en lo fundamental tienen que ver con el establecimiento de una relación coherente y funcional entre regulación y autonomía, que vienen a ser como las dos caras de una misma moneda.

La otra proyección tiene que ver con los aspectos específicos de la acreditación de las nuevas instituciones que se han incorporado al sistema, punto que ha pasado a ser casi neurálgico en el estado actual de la educación superior en Chile.

El DFL 1 de 1980, estableció como único mecanismo de supervisión el control de los estatutos de las nuevas instituciones por parte del Ministerio de Educación (más una autorización del Ministerio del Interior que rigió hasta diciembre de 1987) y la supervisión de una de las universidades existentes a la fecha, ejercida a través de la aprobación de los programas de estudio y la posterior examinación de los alumnos de la nueva institución. En este sentido no puede perderse de vista el impacto de la gran abundancia de universidades e institutos profesionales creados en los últimos años (hasta 1987 se autorizaron 5 universidades y 23 institutos; entre 1988 y 1989 se crearon 17 universidades y 34 institutos; entre el 2 de enero y el 10 de marzo de 1990 las cifras fueron 18 y 23, respectivamente). Esta proliferación institucional, sumada a la concentración de carreras ofrecidas, generó una demanda por examinación que no fue posible satisfacer con las normas vigentes. Para paliar esta situación de saturación, la Ley 18.862 permitió la designación, por el Ministerio de Educación, de entidades examinadoras, aunque no impartieran la carrera sometida a examen, fórmula que contribuyó a desacreditar seriamente el proceso mismo de examinación.

En este estado de cosas es preciso retomar la idea esencial, que

no debió haberse perdido de vista, que lo que interesa acreditar, a la luz de los requerimientos de calidad de la educación que se imparte y de resguardo de la fe pública que está involucrada en las certificaciones y títulos otorgados, es la acreditación de las instituciones como agentes calificados del proceso. Se trata de evaluar el conjunto de la institución, entendida como una realidad que evoluciona conforme a su propio proyecto de desarrollo y que es juzgable en función de la coherencia de sus fines, medios y trayectoria temporal. La supervisión por la vía de la acreditación de instituciones no pone el peso de la prueba en el rendimiento de los alumnos sino en el desempeño de la institución.

El tercer eje ordenador del libro tiene que ver con los problemas del acceso a las instituciones de educación superior, en los cuales se resumen, no solamente los aspectos de eficiencia en el funcionamiento global del sistema sino también aquéllos que permiten juzgar el grado de equidad con que opera en concreto el sistema.

Las profundas transformaciones e innovaciones experimentadas por el sistema de educación superior en el pasado reciente en el país, ha tenido algunas manifestaciones importantes en el acceso a la educación superior. Se ha observado, por ejemplo, una disminución en el número de inscritos para rendir la PAA, de la promoción terminal de la enseñanza media, a pesar del aumento de egresado de este nivel. En términos agregados, las cifras actuales indican que alrededor del 50 por ciento de la población entre 14 y 18 años está matriculado en la enseñanza media y que egresan de ésta, anualmente, entre el 15 y el 18 por ciento de quienes ingresaron al Primer Año Básico. De este grupo seleccionado, alrededor de un 60 por ciento rinde las pruebas de admisión a la educación superior.

Por otra parte, se ha observado también, un descenso en el número de postulantes a las instituciones que participan en el proceso regular de admisión. En 1980 postulaba a las instituciones con aporte fiscal el 80 por ciento de los alumnos que obtenían sobre 450 puntos en la PAA; a partir de 1986 este porcentaje decrece, llegando a apenas un 60 por ciento en 1989. Esta situación, nueva en la realidad chilena, ha afectado especialmente a universidades e institutos en regiones distantes de Santiago, habiéndose constatado, por primera vez, un exceso de vacantes en carreras de prestigio en el proceso de admisión 1989-1990. El sector con aporte fiscal ofreció en 1989 un total de 32.067 vacantes, de las cuales se llenaron solamente 27.533.

En resumen, el sistema al cual postula hoy en Chile un grupo seleccionado de egresados de la enseñanza media está marcado por la heterogeneidad: tiene una estructura difusa, con una gran variedad de instituciones, de muy distinto tipo y calidad, y con escasa informa-

ción confiable acerca de las posibilidades reales de alcanzar una formación adecuada. Es un sistema altamente concentrado, como lo muestra el hecho que el 48 por ciento de las vacantes ofrecidas esté en Santiago, el 15 por ciento en Valparaíso y otro tanto en Concepción. Es un sistema profesionalizante, con carreras de "estilo túnel" (una entrada y una salida) que, por añadidura, no siempre entrega la formación adecuada a los requerimientos del mercado laboral.

Como se puede deducir de lo arriba expuesto, los grandes ejes de problemas del sistema de educación superior apuntan a una serie de desafíos de primera magnitud para una reestructuración del sistema. Es por ello que este libro concibe al sistema como una realidad en transición y aspira a contribuir al esclarecimiento de las opciones posibles a la luz de las recientes tendencias de desarrollo del sistema. El supuesto fundamental que comparten los autores de este libro, es que a menos que con urgencia, decisión y espíritu de consenso por parte de todos los actores involucrados, se enfrenten las tensiones provocadas en el sistema por la imprecisión de sus límites, por la falta de regulación clara y coherente para sus instituciones y por las deficiencias en las políticas y mecanismos de acceso, es dudosa la viabilidad del sistema de educación superior actualmente existente en Chile.

María José Lemaitre
noviembre 1990

ción confiable acerca de las posibilidades reales de alcanzar una formación adecuada. En Chile, el sistema de admisión a la educación superior muestra el hecho que el 40 por ciento de las vacantes ofrecidas en el nivel superior se rellenan en el primer año de ingreso y que el 20 por ciento de las vacantes ofrecidas en el primer año de ingreso se rellenan en el primer año de ingreso.

Como se puede deducir de lo antes expuesto, los datos de la encuesta de admisión al sistema de educación superior apuntan a una serie de señales de alarma que requieren una restauración del sistema. Es por ello que este libro contribuye al sistema como una realidad en transición y aspira a contribuir al esclarecimiento de las opciones posibles a la luz de las realidades académicas de desarrollo del sistema.

El objetivo fundamental que persigue el autor de este libro, es que a través de los datos, hechos y cifras de la encuesta de admisión a las universidades de Chile, se pueda observar la realidad que se está viviendo en el sistema por la duplicación de las vacantes y por la falta de clarificación clara y concreta para las instituciones y por la falta de clarificación en las políticas y mecanismos de acceso, es decir, el análisis del sistema de educación superior actualmente existente en Chile.

En primer lugar, se debe observar, por ejemplo, una alta proporción de alumnos inscritos para rendir la PAA, de la promoción terminal de la enseñanza media, a pesar del aumento de egresados de este nivel. En Chile, los egresados, las cifras actuales indican que alrededor del 50 por ciento de la población entre 14 y 18 años está matriculada en la enseñanza media y que egresan de ésta, anualmente, entre el 15 y el 18 por ciento de quienes ingresaron al Primer Año Básico. De este grupo seleccionado, alrededor de un 60 por ciento rinde las pruebas de admisión a la educación superior.

Por otra parte, se ha observado también, un descenso en el número de postulantes a las instituciones que participan en el proceso regular de admisión. En 1980 postulaba a las instituciones con aporte fiscal el 80 por ciento de los alumnos que obtenían sobre 450 puntos en la PAA; a partir de 1986 este porcentaje decrece, llegando a apenas un 60 por ciento en 1989. Esta situación, nueva en la realidad chilena, ha afectado especialmente a universidades e institutos en regiones distintas de Santiago, habiéndose constatado, por primera vez, un exceso de vacantes en carreras de prestigio en el proceso de admisión 1989-1990. El sector con aporte fiscal ofreció en 1989 un total de 32.067 vacantes, de las cuales se llenaron solamente 27.633.

En resumen, el sistema al cual postula hoy en Chile un grupo de egresados de la enseñanza media está marcado por la existencia de una estructura que, con una gran variedad de instituciones, de muy distinto tipo y calidad, y con escasos informa-

**ELEMENTOS DE DESCRIPCION Y ANALISIS
DEL SISTEMA DE EDUCACION SUPERIOR**

**REVISION Y CRITICA DE LA ESTRUCTURA DEL SISTEMA
DE EDUCACION SUPERIOR EN CHILE**

Raúl Atria B.

I. INTRODUCCION

REVISION Y CRITICA DE LA ESTRUCTURA DEL SISTEMA DE EDUCACION SUPERIOR EN CHILE

Raúl Atria B.

Hace ya mucho tiempo que a Chile le duele su educación. La comunidad nacional no está satisfecha con el estado general del proceso educativo, cualquiera sea el nivel que tomemos en cuenta. Hay signos inequívocos del malestar social que está cristalizando en torno a la educación como tema y tarea nacional, los que cualquier observador alerta puede advertir en términos de alumnos frecuentemente desmotivados, padres y apoderados que suelen encontrarse desorientados frente a un sistema educativo que tiene serios problemas de calidad, profesores que en su gran mayoría se sienten discriminados y frustrados, numerosas comunidades académicas que se sienten dejadas al margen de las decisiones que les conciernen, equipos de científicos e investigadores que se sienten tratados como si fueran irrelevantes y, por último, administradores y autoridades de establecimientos educativos que se sienten crónicamente sobrepasados por la extrema limitación de recursos con que deben abordar sus actividades. Este clima generalizado de insatisfacción da pie para un legítimo y muy serio cuestionamiento acerca de la eficiencia social y por ende económica, del sistema educacional del país en el presente. La educación superior, desde luego, no escapa de esta triste condición. Por el contrario, es justamente el nivel donde, por una parte, se agudizan muchos de los males que aquejan al sistema en su conjunto, tales como los problemas de insuficiencia de recursos y de desigualdad en cuanto a las oportunidades reales de acceso y, por otra parte, se manifiestan problemas que son específicos de este nivel tales como el desorden y la proliferación inorgánica de instituciones que contribuye a saturar la ya política insostenible para el desarrollo de las carreras universitarias y para la formación de profesionales y técnicos de alto nivel.

Las diversas intervenciones materiales, legales y financieras, que tuvo la autoridad pública sobre las universidades y en la educación superior durante el período del gobierno militar, especialmente aquellas que se produjeron a partir de la legislación de 1961, ataca-

I. INTRODUCCION.

Hace ya mucho tiempo que a Chile le duele su educación. La comunidad nacional no está satisfecha con el estado general del proceso educativo, cualquiera sea el nivel que tomemos en cuenta. Hay signos inequívocos del malestar social que está cristalizando en torno a la educación como tema y tarea nacional, los que cualquier observador alerta puede advertir en términos de alumnos frecuentemente desmotivados, padres y apoderados que suelen encontrarse desconcertados frente a un sistema educativo que tiene serios problemas de calidad, profesores que en su gran mayoría se sienten discriminados y frustrados, numerosas comunidades académicas que se sienten dejadas al margen de las decisiones que les conciernen, equipos de científicos e investigadores que se sienten tratados como si fueran irrelevantes y, por último, administradores y autoridades de establecimientos educativos que se sienten crónicamente sobrepasados por la extrema limitación de recursos con que deben abordar sus actividades. Este clima generalizado de insatisfacción da pie para un legítimo y muy serio cuestionamiento acerca de la eficiencia social y por ende económica, del sistema educacional del país en el presente. La educación superior, desde luego, no escapa de esta triste condición. Por el contrario, es justamente el nivel donde, por una parte, se agudizan muchos de los males que aquejan al sistema en su conjunto, tales como los problemas de insuficiencia de recursos y de regresividad en cuanto a las oportunidades reales de acceso y, por otra parte, se manifiestan problemas que son específicos de este nivel tales como el desorden y la proliferación inorgánica de instituciones que contribuye a minar la fe pública indispensable para el desarrollo de las carreras universitarias y para la formación de profesionales y técnicos de alto nivel.

Las diversas intervenciones materiales, legales y financieras, que tuvo la autoridad pública sobre las universidades y en la educación superior durante el período del gobierno militar, especialmente aquellas que se produjeron a partir de la legislación de 1981, ataca-

ron problemas de gran envergadura, como por ejemplo la diversificación y ampliación de la oferta de oportunidades educacionales, pero en general produjeron resultados profundamente criticables sobre el conjunto de la educación superior que se desarrolló sin orden ni concierto, con marcados virajes en cuanto a las reglas de asignación de los recursos públicos canalizados al sector y con un pobre tratamiento de los problemas de regulación inherentes a este nivel. De tal forma, este proceso inorgánico de intervenciones gubernamentales en algunos casos exacerbó problemas y deficiencias que la educación superior del país ya arrastraba desde épocas anteriores, pero es también indudable que a la larga introdujo distorsiones muy graves al conjunto de la educación superior del país. Ello es en parte explicable por la aceleración con que se introdujeron los cambios que buscaba la autoridad de la época y que impidió una gestión razonable de los numerosos efectos no anticipados que produjeron las intervenciones, pero es también el resultado de una rígida visión doctrinaria que proporcionaba una marcada coherencia teórica a la lógica de las intervenciones, acarreado, al mismo tiempo, una inevitable incoherencia práctica en el plano operacional del "sistema" de la educación superior.

Las reflexiones y sugerencias que se desarrollan en este trabajo, encuentran su punto de partida en las consideraciones anteriores y tratan de dar respuesta a la necesidad urgente de propender a la superación de los males que aquejan a la educación superior del país. Por consiguiente, estas notas pretenden aportar elementos de juicio a la discusión acerca de las características básicas, orientaciones y contenidos de la educación superior, tema que indudablemente concita el interés de la comunidad nacional en el momento presente, como lo atestigua el positivo desarrollo que ha tenido el Foro de la Educación Superior, en cuyo marco se inscribe este trabajo. El foco específico del documento se sitúa en torno a los problemas de la estructura de la educación superior, vale decir a los lineamientos fundamentales de la organización institucional del sector. Por ello habrán de quedar fuera de la perspectiva principal que se desarrolla a continuación, otros aspectos de extrema importancia tales como aquellos que tienen que ver con el gobierno de las instituciones de educación superior, o con el tema crítico de la composición y mecanismos de financiamiento. Muchas de las observaciones que aquí se contienen acerca de la organización del sistema de la educación superior, han sido planteadas ya en diversas instancias donde se ha estado debatiendo este tema. En particular se trata de instancias de análisis y debate en las cuales la Corporación de Promoción Universitaria (CPU) ha tenido un rol importante, ya sea en cuanto a su ori-

gen institucional o su desarrollo posterior. Por ello, en estas páginas no hay un reclamo de originalidad; tan sólo un afán de ordenamiento de ideas y de propuestas relativas a la estructura y operación del sistema de educación superior, recogiendo planteamientos ya elaborados al respecto y utilizando un material documental de base que mayoritariamente proviene de CPU.

En todo caso es conveniente ordenar, en forma previa, algunas ideas generales para precisar el enmarcamiento del tema de la estructura del sistema educacional. De partida, es necesario referirse a los conceptos de **estructura** y **función**, que son herramientas indispensables cuando se trata de perfilar y analizar un sector identificable del quehacer social en términos sistémicos. Todo sistema tiene necesariamente un componente funcional y otro estructural que apuntan, el primero a las "tareas" del sistema y el segundo a la "configuración" del mismo.

En este trabajo se desarrollarán ideas y propuestas relativas a ambos elementos, pero con un cierto énfasis en la configuración estructural del sistema educacional, que es el aspecto que más urgentemente parece concitar el interés de los medios académicos y de los responsables de las políticas sectoriales respectivas. En todo caso, el primer aspecto desde donde debe, a nuestro juicio, iniciarse el examen de la situación y perspectivas del sistema de la educación superior, se encuentra en el proceso de génesis de dicho sistema.

II. LA DINAMICA FORMATIVA DE LA ESTRUCTURA.

Hay dos fuerzas o tensiones que confluyen en la caracterización de la estructura de un sistema social dado. Por una parte una fuerza que organiza la estructura "desde arriba" o bien desde el centro de control del sistema, desde el cual emana el modelo organizativo que se aplica hacia el resto de las partes del sistema (el "blueprint"). Esta es una fuerza muy poderosa porque se origina en la lógica de la racionalidad formal del sistema y se pone en práctica desde una óptica tecnocrática que es impositiva.

Por otra parte hay una fuerza que organiza la estructura "desde abajo", desde las unidades o partes que están funcionalmente reguladas por el sistema. Esta fuerza se origina en la lógica de la inclusividad del sistema y opera a través del permanente acomodo de los intereses de las partes del sistema, desde una óptica de negociación, que es eminentemente participativa.

Podría decirse que hay dos extremos de configuración del sistema: un caso estaría representado por la estructura tecnocrática, en la cual el sistema está en su totalidad prefigurado en el sector que

controla el sistema, de modo tal que en concreto cada parte de la estructura (y por cierto cada función) está predeterminada y es evaluada de acuerdo a cuanto se acerca o se aleja del "plano" o blueprint donde el sistema está prefigurado. Los valores supremos de esta estructura racionalizada están en la coherencia y la consistencia.

El otro caso, en el extremo opuesto, estaría representado por la estructura "democrática", en el cual el sistema está permanentemente configurado por ajustes y acomodos entre las partes (y funciones) que suponen un proceso de negociación continua que va generando "huecos" o bolsones donde el sistema da cabida a intereses divergentes, a veces contrapuestos, de las partes. Los valores supremos de esta estructura negociada están en la inclusividad y la participación.

Como de costumbre, se dirá que en la realidad, el sistema concreto de que se trate, recoge aspectos de los dos casos polares, de modo que siempre hay elementos de una y otra lógica que están presentes. Esto es relativamente obvio. Lo que no es tan obvio, sin embargo, es que la relación de estas dos lógicas que "compiten" para configurar el sistema real rara vez es un empate, rara vez es un equilibrio estable. Por el contrario, lo que se da en la realidad es que hay una permanente pugna por el predominio de una sobre la otra. De hecho, lo que normalmente observamos en el sistema real, es que hay una permanente tendencia a que una lógica domine sobre la otra. Cierto es que no hay sistemas "puros" en el sentido polar arriba indicado; pero es igualmente cierto que no hay sistemas "promedio" plenamente balanceados entre una y otra de las lógicas descritas.

Cuando se trata de articular propuestas para políticas, como es el caso del presente trabajo, es difícil escapar de la fuerza de atracción de estas lógicas. Se tiene así una perenne tendencia a deducir "políticas" para el sistema desde un modelo tecnocráticamente concebido, o bien se tiene una similar tendencia a proponer políticas para el sistema desde un modelo voluntarista donde se supone que los particularismos de cada grupo participante son aditivos. En todo caso, sin desconocer esto, este trabajo trata de inscribirse en la lógica de las políticas gestadas con participación desde la base, como criterio para la estabilidad de las políticas y perdurabilidad de sus efectos.

El sesgo de las políticas tecnocráticas es su incapacidad de "sintonizarse" por igual con las situaciones y con los intereses de cada grupo participante. Y esto no es por mala fe de los tecnócratas que suelen ser profesionales la mayoría de las veces bien inspirados. Es el sesgo inherente del "especialista" que recomienda a partir de su propio modelo de racionalidad técnica; que no es socialmente mejor

que ningún otro; es solamente distinto de otros. El resultado de los sistemas que se moldean desde esta perspectiva es que apenas se produce la primera "crisis" del sistema (y claro está; siempre las hay); los únicos que defienden la integralidad del sistema son los propios tecnócratas que los crearon y no los grupos que en él participan. Estos sistemas son crónicamente deficitarios en cuanto al "sentido de pertenencia" que pueden generar en los grupos que en ellos participan. Se asientan por consiguiente en estructuras sorprendentemente precarias en cuanto a su capacidad para sortear los momentos críticos. Tienen la ventaja aparente de su racionalidad formal en el manejo y asignación de los recursos.

De lo anterior se desprende una consideración de gran importancia para orientar las propuestas de organización y funcionamiento de la estructura de la educación superior, que consiste en reconocer que el proceso mediante el cual se gesta la estructura (su dinámica formativa), es tanto o más importante que su diseño formal. El proceso de gestación a que hacemos referencia puede darse por la vía impositiva de una tecnocracia que opera desde arriba, refugiada en su "conocimiento especializado", o bien por la vía participativa de todos los actores que tienen algo que decir respecto a las orientaciones y al diseño de la estructura. Estas consideraciones son especialmente relevantes en el momento actual en Chile, ya que el sistema educacional se encuentra inserto en un proceso de profundización y consolidación democrática que involucra al conjunto de la sociedad nacional. Este proceso necesariamente lleva a un cierto grado de fluidez de las instituciones más importantes, entre las cuales se cuenta por cierto el sistema educacional, y muy especialmente el sistema de la educación superior.

Este documento se plantea como aporte a dicho proceso de profundización y consolidación democrática, y por consiguiente la primera propuesta global que de él surge es que la estructura del sistema de educación superior tiene que ser el resultado de una dinámica en la que los propios actores relevantes de la educación superior tengan participación. Este es el sello fundamental que debe diferenciar lo obrado en la materia bajo el pasado régimen autoritario y lo que se está comenzando a realizar bajo el imperio del actual régimen democrático. Desde el punto de vista del "diseño" del sistema que nos ocupa, es claro que hay signos evidentes de cambios importantes en diversos aspectos de la estructura de la educación superior; pero es también posible que persistan aspectos en los que habrá un grado importante de continuidad: en cualquier caso lo propio y específico de una estructura gestada con participación de sus actores es que éstos habrán sido convocados, a través de los mecanismos apropiados, a

pronunciarse y a hacer suyas las diversas partes y proceso del diseño.

La comunidad académica real, que nunca fue verdaderamente consultada por el pasado Gobierno autoritario para organizar el sistema de educación superior del país, deberá asumir un rol protagónico en la dinámica formativa de la estructura del sistema bajo el régimen democrático. Es claro que habrá que resolver acerca de los mecanismos más adecuados para hacer posible este rol activo de la comunidad académica. Uno de tales mecanismos podría ser, por ejemplo, la convocatoria a un proceso amplio, nacional y público (una especie de consulta o conferencia nacional) para establecer las grandes líneas de la educación superior en Chile hoy, mirando hacia el futuro inmediato. Sea cual sea la modalidad para abrir cauces de participación a la comunidad académica, no hay duda en que esos mecanismos debieran ser ampliamente representativos para obtener una participación responsable, eficaz y orgánica que otorgue una sólida legitimidad a la estructura resultante.

La primera propuesta es entonces una de procedimiento, en la más pura tradición democrática: sin la adecuada participación de sus actores, no habrá posibilidad alguna de reorganizar la educación superior en Chile.

III. EL SISTEMA DE EDUCACION SUPERIOR.

La segunda idea global que inspira a este documento es la necesidad de configurar un **sistema integrado de educación superior** si es que se quieren abordar de manera eficaz y comprensiva los diversos problemas que aquejan a este nivel del proceso educacional en Chile y, sobre todo, encararlos responsablemente lo que supone tomar en cuenta las restricciones propias de un país que debe resolver casi simultáneamente, innumerables demandas que compiten por recursos limitados.

Será necesario, en consecuencia, establecer un **sistema nacional de educación superior como mecanismo eficaz para articular adecuadamente la variedad de instituciones** que en la actualidad existen en este nivel educacional en el país (universidades con aporte fiscal (tradicionales y derivadas), universidades privadas e institutos profesionales). Para lograr dicha articulación el sistema deberá entenderse como un subsistema abierto que forma parte del sistema social global del país y que, por tanto, tiene interacciones formales e informales con otros subsistemas, tanto dentro del sector educación como fuera de él (sistemas relativos a la cultura, la política, la economía, etc.).

Al subrayar la idea de **nacional** como uno de los rasgos del siste-

ma que habrá de emerger y consolidarse a breve plazo, se apunta aquí a los siguientes aspectos:

- i) un sistema nacional implica la idea de tratamiento equitativo para todas las instituciones componentes del sistema, de modo tal que ellas puedan contribuir a una ordenada y conveniente diversificación de la oferta de oportunidades educacionales sin introducir privilegios en favor de la capacidad de ingreso de determinados sectores socioeconómicos; un sistema nacional conlleva la idea de no discriminación social en cuanto a las posibilidades reales de accesos al dicho sistema;
- ii) implica asimismo la idea de un sistema que es capaz de sintonizarse con las grandes tareas y necesidades de la comunidad nacional que se traducen en prioridades para estimular el desarrollo de ciertas áreas del conocimiento o de la especialización profesional;
- iii) la idea de un sistema nacional que provee de marcos para encuadrar el conjunto del sistema, hace posible también la acción ordenada y sostenida en pos de una efectiva descentralización que debe ser protagonizada por instituciones de educación superior localizadas en las regiones, adecuadamente interrelacionadas con su entorno específico; un sistema nacional no debe entenderse como sinónimo de mecanismo concentrador, sino como un arreglo que tiene validez para la totalidad del sistema y que, por lo mismo, es capaz de darle sentido real a la descentralización;
- iv) por último la idea de nacional implica la noción de una organización que es capaz de producir y hacer respetar criterios superiores de resguardo de la fe pública que está indisolublemente asociada con el funcionamiento de cada una de las instituciones que proporcionan educación superior a lo largo del país.

El carácter nacional del sistema no sólo debe entenderse como un puro aspecto operativo. Es necesario entenderlo también como un rasgo que apunta al sustrato valórico esencial del sistema, sobre el cual se construye la "cultura" académica de la comunidad nacional. En este sentido el sistema debería recoger, realzar y cautelar las tradiciones más profundas que han inspirado a la vida de las comunidades académicas y universitarias del país, como es por ejemplo la autonomía de las instituciones para el manejo de sus recursos financieros, aún en los momentos en que estos recursos eran casi en su totalidad provenientes del Estado. En la tradición académica del país se forjó claramente una noción de autonomía, en este sentido financiero, que es muy importante rescatar. Otra dimensión también esencial de la autonomía que forma parte de esa misma tradición, apunta a la capacidad de las instituciones para darse a sí mismas las formas de gestión y gobierno que más genuinamente responden a las caracte-

terísticas de sus comunidades académicas y a sus distintos estamentos. A partir de esta idea central de reconstrucción de la cultura académica del país, el sistema deberá fundamentarse en la consolidación y desarrollo de valores esenciales para la convivencia armónica de los miembros de las instituciones de educaciones superiores, tales como la libertad de enseñanza, la libertad de cátedra, y el pluralismo ideológico.

El sistema deberá dar cabida asimismo a la participación orgánica y jerarquizada de los estamentos propios de la comunidad académica en el gobierno de las instituciones de educación superior conforme a las normas y mecanismos que cada institución libremente adopte. Especial importancia debe tener en la organización del sistema la preservación de la autonomía universitaria entendida en el amplio sentido de la liberación de tutelas externas para el gobierno de las casas académicas, para la gestión de sus recursos materiales y financieros, y para el establecimiento de relaciones institucionales de cooperación con otras entidades del sistema. En todo caso la cultura académica nacional renovada, deberá reconocer como otro valor esencial la participación eficiente y significativa del Estado, especialmente en el ejercicio de las funciones de regulación y coordinación de las instituciones que impartan educación superior en conformidad con las disposiciones legales pertinentes.

El sistema debiera estar integrado por aquellas instituciones académicas que efectivamente se aboquen al cultivo del saber al nivel más alto, que cumplan con los requisitos legales correspondientes. Recogiendo experiencias recientes en la actual conformación de la educación superior en el país particularmente en lo que se refiere a la creación de universidades e institutos profesionales regionales dispuesta en la legislación de comienzos de los 80, es indudable que el sistema deberá reconocer y consolidar la diversidad de instituciones que operan en este nivel, estableciendo las distinciones que sean necesarias para propender al pleno desarrollo de las instituciones que tengan el carácter de universidad así como de aquellas que no lo sean, cada una de ellas en la esfera que le corresponde conforme a la división del trabajo que el sistema debiera ser capaz de establecer. Es imperiosamente urgente que el sistema pueda crear las condiciones para una coexistencia armónica de instituciones, que evite los efectos desgastadores de la competencia desleal e insidiosa entre ellas, y que promueva una efectiva cooperación interinstitucional. En particular dicha cooperación, entendida como una relación preferentemente horizontal entre las instituciones, debiera ser una poderosa herramienta para ayudar a que las instituciones jóvenes o nacientes tengan la posibilidad de avanzar hacia sucesivos y más altos niveles de

trabajo académico conforme a sus propios proyectos de desarrollo institucional.

No obstante, la impostergable necesidad de lograr una adecuada compatibilización de la **diversidad estructural** del sistema, con los requerimientos de **complejidad y especialización** de la educación superior de acuerdo a la forma en que ésta se define en la sección siguiente de este documento, implica un tratamiento propio y separado para la línea de formación técnica actualmente desarrollada por la educación media técnico-profesional y por los actuales centros de formación técnica. Todo indica que el país se encuentra en el momento adecuado para asumir en serio la organización de la educación técnico-profesional y para ese objeto, considerando especialmente la muy estrecha interrelación que ella tiene con la estructura productiva nacional al nivel de las empresas. Para tal fin, la fórmula más promisoría parece ser la de constituir un sistema (o subsistema) aparte para este tipo de educación, con los adecuados nexos de coordinación hacia la educación propiamente tal.

Las razones que fundamentan esta propuesta de "desarrollo autónomo con coordinación" son de diversa índole. Entre ellas, las más significativas son las siguientes:

- i) La inserción de la educación técnico-profesional dentro del sistema de educación superior, como lo establece la actual Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, es probablemente la manera más eficaz de evadir el desafío de organizar y desarrollar ese nivel de educación, pues es casi seguro que la tendencia de las instituciones dedicadas a este nivel educativo que son los centros de formación técnica, será a transformarse en instituto profesional. La estructura del sistema estará invariablemente dominada por el peso de sus componentes superiores, con lo cual la educación técnico-profesional dentro del sistema de educación superior tendría escasas posibilidades de desarrollarse autónomamente;
- ii) La existencia y consolidación de un sistema propio, permitiría institucionalizar un órgano regulador y coordinador en cuya composición sería plenamente funcional contar con una muy amplia representación del sector empresarial privado;
- iii) Un sistema aparte y propio permitiría poner en práctica modalidades de reconocimiento y certificación oficiales que sean adecuadas a las características específicas de los centros de formación técnica, a diferencia de lo que ocurre con la legislación ya citada;
- iv) Finalmente, un sistema propio propendería al mejoramiento de la percepción social acerca de las especialidades técnicas en general, particularmente en lo que se refiere a la necesaria valoración

que debe darse a la formación técnico-profesional, en el nivel de la educación media.

En resumen, a diferencia de lo que actualmente dispone la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, adoptada en las postrimerías del régimen pasado, los centros de formación técnica debieran ser integrados en un subsistema propio dentro del sector educacional, que posibilite el desarrollo efectivo de estas instituciones y que contribuya a la dignificación y aprovechamiento racional de la educación técnico-profesional en Chile. Este subsistema debidamente reconocido y apoyado por el Estado, con amplia participación de la iniciativa privada, no sería parte del sistema de educación superior, pero tendría con éste interacciones formalmente definidas, especialmente en lo que se refiere a las modalidades de acceso a la educación superior que provendrían de la "línea técnica". Estas interacciones constituirían algunas de las materias características de la función de coordinación "extrasistema" del sistema de educación superior.

La docencia propia de las instituciones de educación superior responde a necesidades y demandas de variado tipo tales como la formación profesional, la actualización de conocimientos, la formación académica de alto nivel y la formación personal integral. En razón de ello el sistema debiera reconocer los distintos niveles en que se imparte la educación superior: **pregrado, postgrado, post-título, especialización y actualización**. De este modo se haría realidad una visión global y coherente de la educación superior que incluye múltiples facetas, dentro de una concepción de educación permanente como proceso al cual es posible acceder a lo largo de toda la vida de las personas.

Resumiendo las ideas matrices del sistema planteadas más arriba, es claro que la integración del sistema de educación superior deberá darse en los siguientes sentidos:

- i) **nacional**, en cuanto se trata de un sistema inserto en los objetivos generales del desarrollo nacional, que no privilegia la situación de ningún grupo particular dentro de la comunidad educativa y que reconoce, por tanto, el rol preferente del Estado para atender al desarrollo de la educación;
- ii) **institucional**, en cuanto se trata de un sistema que contendría una variada gama de instituciones, en distinto grado de desarrollo conforme a los proyectos educativos de cada cual y que, por consiguiente, debiera ser capaz de ejercer funciones de supervisión y regulación en un marco de coordinación que impida la pesadez burocrática de las estructuras centralizantes y que posibilite la convivencia armónica entre sus instituciones componentes.

En un plano más concreto y en forma resumida, esto significa

que deben elaborarse propuestas acerca de los siguientes componentes del sistema:

- i) los **fin**es del sistema, entendiendo por tales los objetivos hacia los cuales deben confluir las actividades de todos sus elementos integrantes; este es un factor esencial para el funcionamiento del sistema pues constituye el eje funcional que ordena a todo el conjunto;
- ii) la **estructura**, entendida como la red de relaciones existentes entre los diversos elementos componentes del sistema, incluyendo las articulaciones horizontales y verticales que sean necesarias para asegurar la cohesión y la coherencia interna del conjunto;
- iii) la **función de control** del sistema que debe incluir un mecanismo de regulación interna para normar los procesos y los flujos que se dan en su interior y para definir las condiciones de entrada, permanencia y salida del sistema;
- iv) la **definición de los límites** precisos del sistema para establecer la norma básica del sistema que debe señalar en forma meridiana-mente clara cuáles instituciones o entidades están dentro de él y cuáles no lo están; esta definición de las "fronteras" del sistema no sólo es importante para precisar qué es lo que cabe dentro de él sino para regular las interacciones del sistema (o "subsistema") de educación superior con los restantes componentes del sistema educativo nacional.

IV. LA REFERENCIA A LOS FINES: DEFINICION Y FUNCIONES DE LA EDUCACION SUPERIOR.

El tema de los fines de la educación superior, vale decir el conjunto de interrogantes que se plantean en torno al "para qué" de este tipo o nivel de educación, abre un amplio panorama de cuestiones esenciales que se sitúan en el plano de la filosofía de la educación. Se parte aquí de la base que esas cuestiones deben ser necesariamente abordadas, en primera instancia, en el seno de la comunidad académica, como fase de un proceso que debe también involucrar a las autoridades centrales y regionales del sector y los especialistas en educación superior.

No obstante, por requerimientos del desarrollo lógico de las propuestas que se pretenden reseñar en esta síntesis, se hace imprescindible explicitar aunque sea brevemente, los supuestos básicos relativos al "para qué" de la educación superior sobre los que descansa el grueso de estas reflexiones.

En términos generales, desde el punto de vista del sistema social global, la educación superior tiene una función de enorme trascen-

dencia para la organización de la sociedad y para la reproducción del sistema social en el tiempo, cual es contribuir a la formación de las capas dirigentes de la sociedad. Es en función de esos requerimientos que tiene sentido la definición formal que usualmente se hace de la educación superior en cuanto proceso social, explícitamente organizado para posibilitar la búsqueda y el desarrollo de conocimiento válido acerca del hombre y su realidad física, social y ética; la interpretación significativa del mundo y la formación de individuos entrenados para utilizar el conocimiento científico y técnico en determinadas áreas de la realidad.

La capacidad de buscar la verdad, dotar de sentido al mundo y formar profesionales son entonces las tareas mayores a que se aboca la educación superior. Esas tareas constituyen sus fines o "funciones" explícitas y establecen las relaciones formales principales que se dan entre las instituciones dedicadas a la educación superior, por una parte, y la sociedad en la cual existen, por otra parte. En este sentido cabría señalar que lo que la sociedad entiende por "excelencia" se relaciona directamente con los productos de estas tareas, que apuntan a la generación de conocimiento científico, la preservación y enriquecimiento del acervo cultural y el entrenamiento para el manejo óptimo de las técnicas y habilidades profesionales. A este nivel de generalidad, es claro que existe un alto grado de consenso relativo a los fines o tareas "fundamentales" de la educación superior. Los problemas surgen cuando nos movemos hacia el nivel de la sociedad real, el universo social concreto en el cual se "hace" la educación superior. En este nivel del quehacer concreto es conveniente situar el análisis de los fines en el marco dinámico de la educación superior como un proceso que ocurre dentro del contexto global de la educación del país y que por tanto no puede desentenderse de los condicionantes de "arrastré" que provienen de las instancias más tempranas del proceso educativo general. En esa perspectiva, surgen interrogantes en torno a las condiciones de acceso y selectividad al sistema de educación superior, a las características que toma el proceso educativo "dentro" del sistema propiamente tal, y a los de resultados de "salida" del sistema.

Un primer problema es de selectividad. Es inherente a la educación superior que tan sólo una fracción relativamente pequeña de la población potencialmente reclutable (según las variables demográficas y sociales del caso) encuentre cabida y permanezca en las instituciones dedicadas a las tareas arriba señaladas. La razón primordial de esta "selectividad estructural" es que la distribución de las aptitudes necesarias para pasar los niveles de exigencia de la educación superior

tiene un patrón de normalidad estadística. Por consiguiente es reducido el segmento de la población potencial (el universo reclutable) que posee las aptitudes para el éxito académico.

El primer requisito de eficiencia formal para un sistema de educación superior es por tanto no "errar" dejando fuera individuos que poseen tales aptitudes o ingresando individuos que carecen de ellas. La educación superior tiene por tanto un rasgo elitista que le viene dado por esta selectividad estructural de tipo estadístico. De allí se explica el papel que ella tiene en la conformación de las capas dirigentes, pues las habilidades que entrega son desarrolladas en grupos cuantitativamente pequeños de individuos. De allí también deriva una de las razones de por qué será siempre socialmente atractivo lograr acceso a la educación superior o, en términos más simples, "entrar a la universidad".

Un segundo problema, que resulta crucial para el análisis de los resultados "de salida" del sistema de educación superior, tiene que ver con la permeabilidad de la estructura social, que es una expresión específica de un proceso más amplio de cambio social. La educación superior no es por cierto el único factor que interviene para formar las capas dirigentes, ya que las posiciones en los tramos superiores de la estratificación social también están determinadas por variables que operan con mayor fuerza fuera del sistema de educación superior. Variables tales como el poder, el ingreso, el prestigio social, la influencia y otras similares tienden a distribuirse en forma concentrada en la sociedad. Con mayor o menor rigidez según sea el grado de permeabilidad de la estructura social, ellas se combinan para trazar los límites sociales del sector dentro del cual se insertan las capas dirigentes de la sociedad.

La educación en general, y de modo muy especial la educación superior, tiene la capacidad de actuar como un factor que contribuye a la permeabilidad de la estructura social pues el hecho de llegar a tener una profesión o un grado académico constituye un paso decisivo para la movilidad social ascendente. Posiblemente, este efecto social vía la "profesionalización" sea el más importante de los resultados globales de la "salida" del sistema de la educación superior. Como es bien sabido, la creciente profesionalización de las actividades productivas, es un proceso que acompaña invariablemente al desarrollo de las clases medias que suelen abrirse paso en el campo de los servicios.

De este modo, la educación superior puede combinar de manera peculiar el elitismo generado por su selectividad estructural, con la permeabilidad que ella induce en la estratificación social como canal de movilidad ascendente. Es en este plano de interacciones con

la estructura social donde se ubican las diversas funciones no explícitas o "latentes" que desempeña la educación superior en la realidad concreta. No se trata de entrar aquí al detalle de este aspecto fundamental del tema pues ello nos llevaría a un análisis que excede los propósitos de este documento. Baste por ahora subrayar la necesidad de tener una clara conciencia de que estas funciones latentes están permanentemente presentes en la realidad y tienen un poder explicativo notable para entender la lógica con que actúa la educación superior. De lo contrario se llega inevitablemente a una visión ingenua y voluntarista de la educación superior.

Con todo, parece conveniente intentar una breve referencia a la institución universitaria para ilustrar la dinámica de estas importantes interacciones entre los resultados de salida de la educación superior y la sociedad concreta. Urgida por las fuerzas de cambio social que operan permanentemente en su entorno, especialmente en sociedades en proceso de modernización, la universidad por lo general asume un comportamiento institucional adaptativo que se da principalmente a través de la formación de profesionales, en los distintos campos de especialización que se van abriendo por el mismo proceso de modernización. Se trata de campos de especialización que responden a requerimientos específicos de ciertos agentes, en especial el Estado, para producir efectos deliberados en ciertos ámbitos "problemáticos" de la vida social, a través de políticas sectoriales que deben ser técnicamente diseñadas, aplicadas y evaluadas. Esta adaptación "profesionalizante" es una estrategia reiterativa y exitosa para la institución en cuanto le permite sortear con buenos resultados las tensiones provocadas por el proceso de cambio y modernización de su entorno social. En esta perspectiva, se intensifican las relaciones entre la universidad y su sociedad y varían las funciones "implícitas" de la educación superior; pero también se generan cambios en el interior de la universidad que modifican profundamente las tareas académicas tradicionales, heredadas de la práctica institucional precedente.

Entre estos cambios cabe mencionar, en primer lugar, la acelerada incorporación de las carreras tecnológicas a la formación universitaria: la educación superior se tecnifica y deja de estar preponderantemente marcada por la orientación humanista propia de la universidad "clásica". En segundo lugar, se desarrollan numerosas profesiones "no-liberales", que suponen un vínculo de dependencia laboral con un empleador que contrata no sólo el producto del servicio del profesional sino su tiempo, su jornada de trabajo. Se trata de especializaciones que no están concebidas bajo el modelo de la profesión liberal sino como extensiones de la relación empleador-empleado en el marco de la organización empresarial. Con ello la educación supe-

rior modernizada adquiere cada vez los rasgos de una "especialización superior". En tercer lugar, la adaptación modernizante implica situar dentro de la universidad un sinnúmero de tareas, contenidos y áreas de trabajo académico que no necesariamente responden a los requerimientos substantivos de la educación superior, sino a las demandas de un "credencialismo" que se generaliza aceleradamente en el entorno social, como vehículo para el ascenso social.

Los ejemplos anteriores ilustran la cambiante realidad en que se expresan las funciones implícitas de la educación superior como resultado de los procesos de cambio social y modernización. Por lo mismo, el papel que desempeña la educación superior en el proceso de formación y desarrollo de las capas dirigentes y, por extensión, la influencia que ella puede tener sobre la permeabilidad de la estructura de las clases y estratos sociales, genera un importante potencial de tensiones y conflictos en torno a los componentes del sistema a través del cual ella se organiza: fines, estructura, control y límites. Este potencial de tensión y conflicto es una clara demostración de la fuerza con que operan las funciones latentes a las cuales se hizo referencia más arriba.

Lo que pasa con la educación superior, por ende, toca de lleno en el meollo de la estructura social y por lo mismo habrá que suponer que cualquier iniciativa de políticas para el sector generará debates encontrados entre los grupos sociales y actores políticos del país. Para ese debate será necesario tener la mayor claridad posible respecto de lo que es esencial a las propuestas para el sector y de lo que es secundario.

V. LA ESTRUCTURA DEL SISTEMA DE EDUCACION SUPERIOR.

Tomando como base el contenido propio de la educación superior según se ha definido más arriba y las expectativas de excelencia que la sociedad abriga respecto de sus productos, se desprende como lógica consecuencia la necesidad de que este nivel del proceso educativo se asiente sobre una estructura que permita desarrollar al máximo la **calidad** en el desempeño de las funciones de la educación superior. Para el logro de tal objetivo general, la estructura de la educación superior, dando por sentada su generación participativa, como se vio más arriba, debe propender a una organización racional del sector que permita formular y ejecutar estrategias globales a fin de que la educación superior asegure una mejor atención de las necesidades del país, una utilización socialmente más racional y eficiente de los

recursos disponibles y alcance, por tanto, más altos niveles de calidad en sus logros.

Para ello, la estructura del sistema de educación superior del país debiera estar dotada de ciertas características básicas, que se esbozan sintéticamente en los párrafos siguientes.

En primer lugar el sistema debiera tener una estructura **diversificada** en los siguientes aspectos:

i) institucionalmente, en cuanto a los distintos tipos de establecimientos que tendrán cabida en él (universidades tradicionales, universidades derivadas, institutos profesionales, universidades privadas) de modo tal que en el futuro se preserve la diversificación institucional como un rasgo que conviene mantener y desarrollar. La diversificación institucional no debe entenderse sólo como una herencia del sistema universitario intervenido por el gobierno militar; en realidad ella ya era un rasgo que se insinuaba con fuerza en el sistema desde mediados de los años sesenta. La diversificación de instituciones es un importante desarrollo estructural que debiera preservarse con el objeto de que el sistema sea capaz de insertarse dinámicamente en un entorno social que será cada vez más complejo y de contribuir por tanto al desarrollo de la plena capacidad material y humana del país, en todos los variados ámbitos de actividad propios de una sociedad moderna;

ii) operativamente, en cuanto a que habrá establecimientos nacientes y jóvenes, de tipo universitario, que en su **desempeño se ajustarán a distintas modalidades, etapas y caminos de desarrollo en sus proyectos educativos**, sin que necesariamente el sistema propenda a la implantación de un sólo modelo de universidad. En esta perspectiva de crecimiento de estas instituciones, se debería considerar, aparte de las universidades propiamente tales que son instituciones plenas o completas en cuanto pueden abarcar la totalidad del proceso de la educación superior, la existencia de "universidades especializadas" que concentran su quehacer en determinadas áreas del conocimiento y de la formación profesional y que podrían ser el embrión de futuras instituciones de excelencia según lo muestran las experiencias de los centros universitarios tecnológicos o politécnicos; "universidades docentes" que no realizan investigación autónoma, que preferentemente se dedican en sus inicios a la formación de profesionales y que podrían derivar, en el futuro, hacia la estructuración de "colleges" autónomos o asociados a una universidad mayor; las llamadas "universidades regionales" que al nacer buscan afirmar su identidad mediante una estrategia de consolidación y despegue que está centrada en una

especial relación con los requerimientos y las características de un entorno socio-cultural geográficamente delimitado y específico; o bien las “universidades de post-grado” orientadas preferente o exclusivamente a la especialización profesional o a los programas de postgrado (magister y doctorado);

iii) financieramente, en cuanto pueden admitirse diversas vías de obtención de recursos que comprenden: aporte fiscal para asegurar un nivel operativo básico a aquellas instituciones que se ajusten a los criterios que se definan como suficientes para recibir este financiamiento; fondos concursables administrados por el sistema especialmente orientados al apoyo y fomento de la investigación; fondos de becas administrados por el Estado para asegurar el ingreso y permanencia de alumnos calificados que provienen de estratos socioeconómicos de nivel bajo; recursos propios de las instituciones obtenidos por aranceles de matrícula, por donaciones o aportes privados, o por contratos de servicios exigiéndose en todo caso una completa transparencia en cuanto a los montos, frecuencia y modalidades de obtención de todos estos recursos.

El tema del financiamiento merece ser abordado a través de análisis específicos que consideren la totalidad de los complejos problemas técnicos que le son propios. Los criterios fundamentales del financiamiento debieran, en todo caso, propender a lograr una dotación de recursos suficientes para que el sistema no esté aquejado de déficits crónicos; para que haya una indispensable estabilidad en los flujos de recursos de manera tal que las instituciones correspondientes puedan acometer proyectos académicos prioritarios que se caracterizan por su larga maduración; y para lograr, finalmente, un esquema de financiamiento que no permita que la educación superior sea socialmente clasista, en el sentido preciso del término.

En segundo lugar, la estructura del sistema debiera dar pleno reconocimiento al hecho que el proceso de la educación superior se da a través de una progresión **estratificada** de niveles:

i) El nivel más alto (o más pleno) de la educación superior comprendería la docencia dirigida a la especialización profesional y al desarrollo de las más altas capacidades académicas. En este nivel se incluiría sólo a las universidades que estén dedicadas, entre otras tareas, a la formación de post-título o de postgrado que solamente ellas están en condiciones de abordar;

ii) En el nivel inmediato precedente, se impartiría la docencia destinada a la formación profesional conducente a título y la formación científico-profesional conducente a título profesional y licenciatura. En este nivel encontrarían cabida, además de las universidades, los institutos profesionales;

iii) Podría todavía distinguirse un tercer nivel que, si bien no existe formalmente reconocido en la actual estructura de la educación superior en el país, sería necesario analizar en profundidad para su posible factibilidad. Se hace referencia aquí al nivel de la formación básica por áreas conducentes a un título (por consiguiente se trata de un nivel con salida terminal o intermedia según sea el caso) equivalente a "bachillerato" o diploma el cual sería de competencia de institutos profesionales calificados y de universidades. La inclusión de este nivel debería ser materia de estudio urgente por parte de las entidades centrales correspondientes del sistema y merece un breve comentario aparte.

Hay repetidos síntomas de mal funcionamiento en la articulación de la enseñanza media con la educación superior en aquel lapso de tiempo que va aproximadamente desde fines del tercer año medio hasta los inicios del segundo año de universidad. La extrema proliferación de los así llamados "pre-universitarios" que entrenan en la técnica de responder la prueba de aptitud académica (PAA); la enorme presión que se ejerce sobre los alumnos de cuarto medio para obtener altos puntajes en la PAA hace que este año terminal de la enseñanza media sea cada vez más un mal equivalente de "pre-universitario"; por último el hecho que en numerosas carreras universitarias sea necesario destinar gran parte del primer año a suplir vacíos de la enseñanza media; son algunas de las señales que muestran la pobre articulación que se está dando hoy entre la educación media y la entrada al sistema de educación superior. Todo ello justificaría plenamente el esfuerzo para abordar con seriedad la posibilidad de instaurar un ciclo básico (ya sea dentro o fuera de las estructuras propiamente universitarias), que permitiera ampliar los campos de interés de los alumnos que recién ingresan a la educación superior y, al mismo tiempo, posibilitaría terminar de una mejor manera el ciclo de la media. La educación media no tiene porqué ser entendida sólo como una antecámara a la universidad, pero mientras no se aborden los problemas de desarticulación ya mencionados, se reforzará esta desafortunada percepción que predomina en nuestro medio. El ciclo básico, análogo a los "estudios generales" que culminan en el bachillerato puede ser una adecuada respuesta a estos problemas.

Un tercer rasgo de la estructura del sistema debiera ser su **flexibilidad** entendiéndose por ella la posibilidad de que exista una máxima libertad de intercambio y de desplazamiento de los estudiantes entre los distintos tipos de instituciones pertenecientes al sistema. La flexibilidad supone una importante coordinación de programas, especialmente en su parte curricular, que debería ser de responsabilidad de las propias instituciones con el apoyo que requieran de parte

de los órganos centrales de coordinación del sistema. Además la flexibilidad supone un importante grado de regulación del sistema de ingreso a las carreras y programas que debería ser de responsabilidad de los órganos centrales del sistema, con el apoyo de las instituciones.

En particular la flexibilidad debiera conducir a una supervisión sistémica de las características y ponderaciones de las así llamadas "pruebas especiales"; así como de los "derechos o cuotas especiales de matrículas" que en la actualidad son aplicadas por algunas universidades con entera discrecionalidad. También debiera incluirse como parte de esta necesaria flexibilidad, un sistema de ponderación de las notas de enseñanza media que introduzca alguna tasa de descuento, a fin de lograr que al cabo de un cierto número de años, la ponderación de esas notas tienda a cero, con lo cual se evitaría el efecto de "mochila" de este indicador que a poco andar termina por ser irrelevante.

VI. LA FUNCION DE CONTROL DEL SISTEMA.

El estado actual de la educación superior del país presenta problemas de difícil solución si no se adopta una perspectiva integral para abordarlos. El diagnóstico de esta situación ha sido extensamente trabajado y documentado por especialistas y centros de estudios dedicados al sector de la educación. Un criterio básico para encarar el crítico estado en que se encuentra el conjunto de la educación superior es la constitución operativa y no sólo jurisdiccional, de un sistema de educación superior que posibilite la organización racional de las actividades del sector.

Un elemento fundamental para la configuración del sistema de educación superior es la existencia de un componente normativo (un "mecanismo") de regulación que permita conciliar las necesidades de planificación de las tareas del conjunto de las instituciones del sistema, con la indispensable autonomía propia de instituciones dedicadas a la educación superior. Al mismo tiempo ese componente debe ser capaz de asumir iniciativas de coordinación entre dichas instituciones. Combinando ambos planos de la función de control del sistema (regulación y coordinación), se establecería el marco conveniente para el pleno desarrollo de las relaciones verticales y horizontales dentro del sistema.

Ambas funciones deberían estar radicadas en un componente central (no necesariamente centralizadora) del sistema con características institucionales bien definidas. En concreto este componente tendría la calidad de un ente nacional de educación superior organiza-

do como una entidad autónoma, no burocrático, de alto rango académico, constituido por representantes de las instituciones de educación superior y del Estado (Consejo de Educación Superior).

Las instituciones de educación superior deberían ser consultadas acerca de la forma más adecuada de designar a sus representantes de modo tal que se asegure la representatividad del organismo, el alto rango académico de sus miembros y la independencia de criterio de los miembros del Consejo. Debería considerarse también la posibilidad de incorporar representantes de Colegios Profesionales, como una manera de vincular efectivamente los aspectos relativos a la organización y a la práctica profesional con las tareas formativas de profesionales que son propias del sistema de educación superior.

El ente central coordinador tendría a su cargo funciones básicas para el sistema, entre las cuales se deben destacar:

- a) **Supervisión**, orientada a resolver problemas tanto generales como específicos de las instituciones integrantes del sistema y a colaborar al desarrollo institucional, con recomendaciones que se debieran satisfacer por todas las instituciones del sistema con la periodicidad que se estime adecuada. En especial correspondería a esta función supervisora la aplicación de las normas e instrumentos de evaluación de las instituciones. Para ello es imprescindible llevar a efecto una evaluación de los procedimientos de examinación utilizados bajo el actual arreglo institucional de la educación superior así como un análisis de factibilidad de la alternativa de mecanismos optativos de acreditación/ examinación que se contiene en la Ley Orgánica Constitucional sobre Educación;
- b) **Coordinación intrasistema**, que abarcaría las tareas de promover o apoyar programas de expansión o crecimiento de las instituciones; evaluar y proponer formas de articulación entre los diferentes niveles de la educación superior; proponer un mecanismo de distribución de los recursos financieros;
- c) **Coordinación extrasistema**, que abarcaría el manejo de las relaciones de la educación superior con el resto de los niveles y organismos del sector educación; especialmente con aquellos que se refieren a la educación media técnico-profesional y a los centros de formación técnica ya que la línea de educación técnica puede llegar a ser considerada como una vía de acceso a la educación superior;
- d) **Desarrollo del sector**, que se traduciría en la capacidad de llevar a cabo estudios de políticas sectoriales, especialmente en la perspectiva del desarrollo de la educación superior en el nivel regional. Esta función tendría una especial importancia para darle al ente central coordinador un carácter substantivo que acentúe sus rasgos

“no burocráticos” y que significaría la capacidad de estudiar el desarrollo de la educación superior promoviendo investigaciones sobre el sector, concentrando los resultados y hallazgos de los especialistas y utilizándolos como apoyo para el desempeño de sus labores.

La existencia de un ente que estuviera dotado de las funciones arriba expuestas (cuya organización y funcionamiento detallado deberá analizarse con amplia participación de representantes del sector), permitiría estructurar un sistema orgánicamente integrado, con parámetros de evaluación y supervisión claros, precisos y comunes, evitando así el particularismo, el desorden y el desperdicio que actualmente aquejan a la educación superior del país.

Evidentemente, un tema que es imprescindible abordar y que ha estado explícitamente fuera del ámbito de este trabajo, es el examen detallado y especializado de la actual Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, particularmente el tratamiento que la educación superior recibe dentro de ella. Ese estudio debiera incluir de modo especial, el examen crítico de la concepción valórica subyacente de la legislación y de los supuestos teóricos que la fundamentan, la lógica funcional de organización del sistema en su conjunto y en cada nivel y, por cierto, el análisis pormenorizado de la composición y funciones del Consejo Superior de Educación que se ha creado en ese cuerpo legislativo, todo ello a la luz de un marco conceptual que proporcione criterios claros para la estructuración del sistema de educación superior. De ese modo los actores sociales involucrados en el sector, tales como la comunidad académica, los estudiantes, las autoridades y los especialistas, estarían en condiciones de generar aportes para dotar al país de un marco legal-institucional para la educación superior que tenga amplia legitimidad social, que sea moderno y que responda a las necesidades del conjunto de la sociedad real.

REFERENCIAS.

1. Lemaitre, María José y Mayorga, Roberto, “Propuesta de Política sobre Educación Superior, C.P.U., Documento de Trabajo N° 24/1987, noviembre 1987.
2. Lemaitre, María José y Lavados, Hugo, “El Sistema de Educación Superior, sus Funciones y las Instituciones Privadas en Chile”, en Corporación de Promoción Universitaria, “La Educación Superior Privada en Chile: Antecedentes y Perspectivas”, Apablaza y Lavados (Eds.), Santiago, 1988.

3. (Sin autor). Concertación para la Democracia, "Programa Básico de Gobierno para un Período de Transición de Cuatro Años" (mimeo, sin fecha).
4. Corporación de Promoción Universitaria, "La Educación Superior en Chile: Riegos y Oportunidades en los '80", Lemaitre, M. J, y Lavados, I. (Eds.), Segunda Edición, Santiago, 1985.
5. Corporación de Promoción Universitaria, "Los Requerimientos del Futuro y el Futuro de la Educación", Santiago, 1987.
6. Squella, Agustín, "La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (Nº 18.962, Diario Oficial de 10 de marzo de 1990)", C.P.U., Documento de Trabajo Nº 5/90, marzo, 1990.
7. Muga, Alfonso, "El Sistema Educativo de Nivel Post-medio en Chile: Estructura y Componentes (1981-1989)", C.P.U., Documento de Trabajo Nº 32/89, mayo 1990 (reimpresión).

PRESENTACION

EL SISTEMA EDUCATIVO DE NIVEL POST - MEDIO EN CHILE: ESTRUCTURA Y COMPONENTES (1981-1989)

Alfonso Muga N.

El propósito de este trabajo es exponer algunos aspectos relativos a la "situación - base" o el estado actual de la estructura educacional post-medio. Hoy, nadie puede dudar de que los cambios introducidos a partir de 1981 han alterado profundamente el sistema de educación superior pre-existente, al punto que se pone en tela de juicio si se puede hacer referencia actualmiente a la existencia de un sistema. La situación presente aparece desordenada, sin coordinación y con una diversidad de nuevas instituciones, lo que da al conjunto características de gran heterogeneidad. En lo que sigue se examina, primero, el diseño del esquema impulsado en sus aspectos normativos; luego se revisa lo que fue la realidad construida o surgida en el período y, por último, se centra la atención en los aspectos críticos de la situación que presenta el sector.

I. CONSIDERACIONES SOBRE EL DISEÑO ACTUAL EN SUS ASPECTOS NORMATIVOS.I. ANTECEDENTES.

Las universidades existentes en 1973 eran responsables a esa fecha de proporcionar una amplia gama de opciones educativas, incluso carreras de nivel técnico de corta duración, por lo que la mayor parte de la formación post-secundaria se impartía en esos establecimientos. Con la intervención del régimen militar en las universidades, se dio cabida en ellas a una serie de procesos de adaptación al nuevo escenario político y al estilo de desarrollo que cobraba impulso en el Gobierno. Entre otras medidas, fueron siendo suprimidas las carreras de corta duración de nivel técnico, se disminuyeron los aspectos estatales directos que contribuían al financiamiento de todas sus entidades sin excepción, y se fomentó el cobro de los estudios en montos que se incrementaron paulatinamente a lo largo del tiempo. Como resultado de esto, a fines de la década pasada, la educación superior chilena

PRESENTACION.

El propósito de este trabajo es exponer algunos aspectos relativos a la "situación - base" o al estado actual de la estructura educacional post - media. Hoy, nadie puede dudar de que los cambios introducidos a partir de 1981 han alterado profundamente el sistema de educación superior pre-existente, al punto que se pone en tela de juicio si se puede hacer referencia actualmente a la existencia de un sistema. La situación presente aparece desordenada, sin coordinación y con una diversidad de nuevas instituciones, lo que da al conjunto características de gran heterogeneidad. En lo que sigue se examina, primero, el diseño del esquema impulsado en sus aspectos normativos; luego se revisa lo que fue la realidad construida o surgida en el período y, por último, se centra la atención en los aspectos críticos de la situación que presenta el sector.

I. CONSIDERACIONES SOBRE EL DISEÑO ACTUAL EN SUS ASPECTOS NORMATIVOS.

1. ANTECEDENTES.

Las universidades existentes en 1973 eran responsables a esa fecha de proporcionar una amplia gama de opciones educativas, incluso carreras de nivel técnico de corta duración, por lo que la mayor parte de la formación post-secundaria se impartía en esos establecimientos. Con la intervención del régimen militar en las universidades, se dio cabida en ellas a una serie de procesos de adecuación al nuevo escenario político y al estilo de desarrollo que cobraba impulso en el Gobierno. Entre otras medidas, fueron siendo suprimidas las carreras de corta duración de nivel técnico, se disminuyeron los aportes estatales directos que contribuían al financiamiento de todas esas entidades sin excepción, y se fomentó el cobro de los estudios en montos que se incrementaron paulatinamente a lo largo del tiempo. Como resultado de ésto, a fines de la década pasada, la educación superior chile-

na presentaba síntomas de un creciente desajuste entre los requerimientos sociales y las opciones que se ofrecían a través del sistema formal. La matrícula global en las instituciones universitarias había disminuido, tanto por el cierre de carreras como por la caída en las vacantes ofrecidas¹. Asimismo, las universidades manifestaban notorias dificultades de medios y de recursos, lo cual conducía a las autoridades delegadas a ejercer presión sobre el Gobierno en pos de mayores recursos fiscales.

Paralelamente y como una forma espontánea de sustituir los vacíos que las universidades habían dejado en la oferta educativa de este nivel, adquirieron vigor una serie de organismos orientados a satisfacer la creciente demanda por educación de nivel terciario de la población joven del país, que comenzaron a impartir carreras cortas destinadas a egresados de enseñanza media. Estas instituciones tenían un carácter no formal (o extraescolar), puesto que su constitución no estaba oficialmente reconocida ni regulado su quehacer docente². Eran, casi sin excepciones, de origen privado y financiaban sus operaciones mediante cobros de matrícula relativamente reducidos, acordes con sus gastos de funcionamiento y de equipamiento. Sus tamaños, características organizativas, calidad y reputación eran muy dispares. Se estima que su alumnado alcanzaba en 1980, aproximadamente, al 50 por ciento del universitario. Es decir, junto al subsistema formal, integrado por componentes relativamente homogéneos y representado por las ocho universidades existentes, se había constituido uno informal, de menor nivel funcional, cuya base institucional proyectaba, en el conjunto, rasgos de gran diversidad y cuyas actividades habían adquirido tal envergadura que resultaba indispensable adoptar prontas medidas, conducentes a su formalización o a su asimilación dentro de nuevas modalidades organizativas.

2. GENESIS DE LOS CAMBIOS Y DE LA REINTERVENCION DE 1981.

El Gobierno militar - que había basado su accionar, en los comienzos de la intervención universitaria, en medidas reactivas de depuración ideológica y despolitización de las aulas - comienza a partir de 1977 y luego de la incorporación de una mayor número de civiles en el ejercicio de cargos ministeriales, a desarrollar medidas y a diseñar políticas con un alcance más global respecto de las instituciones de educación superior, dentro de la etapa de transición hacia la llamada "nueva institucionalidad" que culminara con la aprobación en 1980 de una nueva Constitución Política y con el impulso dado a la materialización de un programa de modernizaciones aplicables al ré-

gimen previsional, a la salud, a los sindicatos y colegios profesionales, a la educación, etc. Todo este programa estaba basado en aspectos convergentes de la doctrina de seguridad nacional y del pensamiento económico neo-liberal.

El diseño de los cambios en el sector, impulsados e impuestos al finalizar 1980, es el resultado del trabajo de dos comisiones diferentes que desarrallaron su labor consecucionalmente en el tiempo. La primera, presidida inicialmente por Gonzalo Vial como Ministro de Educación, desarrolló sus actividades durante 1979 y recibió orientaciones de la "Directiva Presidencial de Educación" del 5 de marzo de dicho año. Organizó su trabajo en cinco sub-comisiones con participación de personas del mundo académico y directivos universitarios. Resultado de su labor fue un primer anteproyecto de ley de educación superior que, entre otros aspectos, hacía una distinción entre grados académicos y títulos profesionales - cuestión que se retoma en la legislación dictada - aunque no contenía innovaciones respecto de los componente institucionales del sistema (Cox, 1989).

Sin embargo, la delimitación de un sistema que contribuyera a la modernización de la educación superior chilena era una tarea que involucraba términos políticos y económicos, por lo que pronto trascendió desde el ámbito educacional del gobierno y atrajo el interés de otros actores del régimen militar³. En 1980 se formó una comisión interministerial para tratar este asunto, la cual fue presidida por el Ministro del Interior de entonces, Sergio Fernández e integrada por los Ministros siguientes: de Hacienda, Sergio de Castro; de Educación, Alfredo Prieto; de Justicia, Mónica Madariaga y, del Trabajo, Miguel Kast. También participó en ella el Director de Presupuesto, Juan Carlos Mendez, quien se encargó de preparar los informes que sirvieron de base en las discusiones. Las conclusiones de esta comisión sirvieron para confeccionar la legislación correspondiente⁴.

En consecuencia, "la diversificación institucional no fue imaginada por actores del campo educacional, sino por actores del campo económico, que utilizaron, sin embargo, planteamientos de aquellos" (Cox, 1989). El diseño también incorporó restricciones y limitaciones de carácter político al ejercicio de las libertades definidas, tanto para las universidades, en cuanto a la autonomía y a la libertad académica otorgada, como para la formación de nuevas entidades en el sector. La dimensión política del problema fue asumida desde un principio, por los encargados de esta área, en el Gobierno, los que reservaron para sí las tareas de difundir e informar al país sobre la nueva legislación universitaria (Declaración del Ministro del Interior del 6 de enero de 1981), de impulsar la reestructuración de las universidades existentes, en los términos que preocupaban al Poder Ejecutivo

y de controlar a los patrocinadores de proyectos de creación de establecimientos en este campo (o de generar un autocontrol ante la existencia legal de un veto político).

3. FUNDAMENTOS, OBJETIVOS Y MECANISMOS GLOBALES DE LAS POLITICAS.

Los cambios impulsados por el Gobierno, desde los primeros días de 1981, en la educación post-secundaria, partían de un diagnóstico de la situación en el que se daba énfasis a apreciaciones y calificativos inspirados en los fundamentos ideológicos y doctrinarios recién señalados. Se decía, por ejemplo, respecto de las universidades que constituían "un esquema cerrado y virtualmente monopólico", financiado básicamente por el Estado, carente de todo control y con un crecimiento inorgánico. Tal esquema contribuía a que no existiese competencia entre dichas instituciones y a la búsqueda de arreglos que protegieran su accionar e impidieran el surgimiento de nuevas universidades. También se mencionaba los efectos perniciosos en éstas, del período de reforma (1967-1973). (Brunner, 1986).

En resumen, se apreciaba a nivel oficial para el conjunto del sistema terciario que (González, 1988):

- había pocas opciones para los egresados de la enseñanza media y que no se brindaba garantía de seriedad académica en las existentes;
- que las universidades, especialmente las estatales, habían tenido un crecimiento desmesurado;
- que la formación de profesionales (en particular en las sedes de provincia de las universidades estatales) era de baja calidad y que se daba una prolongación artificial en la duración de las carreras;
- que estos establecimientos presionaban constantemente para obtener aumentos en la asignación de recursos estatales y que la ocupación de estos fondos para subsidiar los costos de docencia contribuía a una redistribución regresiva del ingreso.

Las medidas propuestas inicialmente estaban orientadas, se supone, a corregir cada uno de estos aspectos, ¿cuáles eran, resumidamente, tales medidas?

En primer término, favorecer la diversificación institucional de la educación post-secundaria en tres niveles: las universidades o entidades responsables de la dictación de los programas de post-grado, licenciaturas y carreras de cinco años o más que por ley requieren de la obtención del grado de Licenciado, como nivel superior del sistema;

los institutos profesionales, para carreras de 4 a 5 años, como nivel intermedio, y los centros de formación técnica, para carreras cortas de 2 a 3 años, en la base. Promover, consecuentemente, la creación de nuevas instituciones privadas en cada uno de estos niveles y garantizar su calidad y solvencia por medio de mecanismos de control y de regulación apropiados y congruentes con la libre entrada al sistema de los interesados.

En segundo lugar, proceder a redimensionar la extensión territorial y el tamaño de las universidades estatales, desmembrándoles sus redes regionales y creando a partir de ellas o de su fusión, nuevas universidades e institutos profesionales. Se suponía que, de esta forma, se conseguiría desconcentrar el poder de las anteriores universidades estatales para reducir su influencia en las decisiones que pudieran afectarlas. Además, que con la creación de corporaciones regionales, se estaría contribuyendo a dinamizar el sistema al producir una mayor competencia que produjera una mejoría cualitativa del quehacer docente en cada una de ellas.

En tercer término, adecuar el funcionamiento de las universidades privadas con aporte fiscal en los términos del dominio funcional definido para instituciones de esta naturaleza. Se esperaba que estas entidades contribuyeran con su reestructuración a darle mayor nitidez orgánica al perfil diseñado para las universidades y se superarán así, duplicaciones de actividades en áreas en que la concentración o integración en una sola corporación fuese preferible, desde la perspectiva de una mejor asignación de los recursos provistos por el Estado.

Por último, para limitar la regresividad en la asignación de los recursos estatales al sector, se dispuso modificar el sistema de aportes a las instituciones que reciben fondos, disminuyendo los subsidios directos e incentivando el autofinanciamiento a través de cobros privados de los servicios que prestan (y cuyos beneficios son internalizados por los respectivos individuos). Además, y como una medida complementaria para estimular un mejoramiento en la calidad de la formación, se dispuso establecer un nuevo mecanismo de financiamiento estatal que beneficiara a las instituciones cuyas carreras fueran escogidas por los mejores postulantes para ingresar al sistema. El monto anual de este aporte iría aumentando hasta igualar el subsidio directo, que disminuiría en igual proporción, de modo que la suma de ambos componentes mantuviesen el valor real del financiamiento total otorgado por el Estado a la Educación Superior de 1980.

Asimismo, y con el propósito de garantizar la equidad en el acceso al sector universitario de los más capaces, se dispuso la creación de una línea de préstamos de largo plazo - con fondos fiscales - des-

tinada a que los estudiantes de menores recursos pudieran financiar los respectivos aranceles de matrícula, y un programa de becas orientado a los alumnos de menores ingresos económicos. También se preveía que el aumento real de recursos al sector fuese por esta vía indirecta, en términos de un 7 por ciento anual hasta enterar un incremento del 50 por ciento.

Las medidas enunciadas se insertan en el esquema de desestatización, de desconcentración y de distribución del poder y de privilegiar al mercado como mecanismo de asignación de recursos y de regulación del crecimiento del sistema, que ha sido propio del modelo de desarrollo y de modernización impulsado por el Gobierno militar. Los cambios que se buscaban provocar con su aplicación, se podrían resumir en dos aspectos fundamentales: uno, reestructuración del sistema de educación post-secundaria (división y regionalización de las universidades estatales existentes, reestructuración y adecuación de las universidades privadas con aporte en cuanto a tamaño y a la asimilación de las características de la nueva base institucional que se propone y, ampliación, diversificación y estratificación institucional) y, dos, privatización del sistema en cuanto a la propiedad de las nuevas instituciones que emergieran, a las fuentes de financiamiento y, en cuanto, también, a las características de la gestión administrativa de las entidades existentes, que quedarían sometidas a una mayor competencia y obligadas por esta vía a incrementar su eficiencia interna y su productividad.

4. COMPONENTES Y ESTRUCTURAS.

La legislación dictada sobre educación post-media entre diciembre de 1980 y noviembre de 1981, constituye un cuerpo normativo que apunta hacia ciertos objetivos que quedaron expresados en el punto anterior. De los textos respectivos, es posible conformar el diseño teórico de un sistema con propósitos comunes y con definiciones de contorno acerca del dominio y del campo de acción de las entidades componentes⁵. Se procuraba la transformación de un sistema de educación superior que tenía a la institución universitaria como única alternativa reconocida, en otro más diverso y amplio, capaz de ofrecer un mayor número de opciones debidamente estratificadas.

La nueva estructura implicaba, primero, una diversificación vertical de la base institucional en tres niveles o escalones, diferenciados según la jerarquía de la misión y de las funciones de las entidades respectivas. En la cúspide de esta estructura tripartita fue ubicada la Universidad, definida como centro de la mayor excelencia, orientada

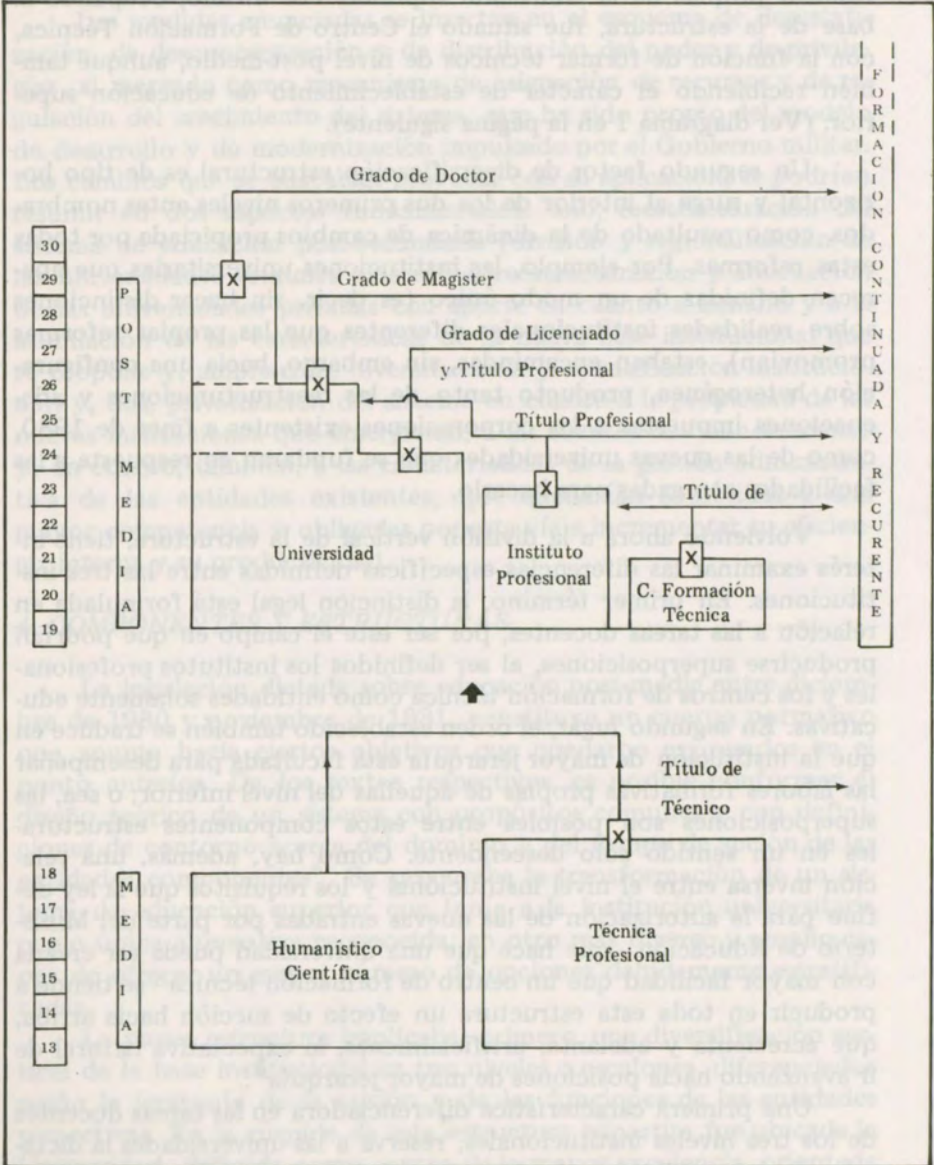
a la investigación, a la formación de post-grado y profesional de alto nivel y al desarrollo de la cultura en el país, como funciones propias y exclusivas de ella. En un nivel jerárquico intermedio, se definió la existencia de una institución novedosa en el país: el Instituto Profesional, destinado a cumplir exclusivamente tareas de formación profesional propias de la educación superior. Por último, ocupando la base de la estructura, fue situado el Centro de Formación Técnica, con la función de formar técnicos de nivel post-medio, aunque también recibiendo el carácter de establecimiento de educación superior. (Ver diagrama 1 en la página siguiente).

Un segundo factor de diversificación estructural es de tipo horizontal y surge al interior de los dos primeros niveles antes nombrados, como resultado de la dinámica de cambios propiciada por todas estas reformas. Por ejemplo, las instituciones universitarias que aparecen definidas de un modo único (es decir, sin hacer distinciones sobre realidades institucionales diferentes que las propias reformas promovían), estaban encaminadas, sin embargo, hacia una configuración heterogénea, producto tanto de las reestructuraciones y adecuaciones impuestas a las corporaciones existentes a fines de 1980, como de las nuevas universidades que se fundaran en respuesta a las facilidades otorgadas para hacerlo.

Volviendo ahora a la división vertical de la estructura, tiene interés examinar las diferencias específicas definidas entre las tres instituciones. En primer término, la distinción legal está formulada en relación a las tareas docentes, por ser este el campo en que podrían producirse superposiciones, al ser definidos los institutos profesionales y los centros de formación técnica como entidades solamente educativas. En segundo lugar, el orden establecido también se traduce en que la institución de mayor jerarquía está facultada para desempeñar las labores formativas propias de aquellas del nivel inferior; o sea, las superposiciones son posibles entre estos componentes estructurales en un sentido sólo descendente. Como hay, además, una relación inversa entre el nivel institucional y los requisitos que la ley define para la autorización de las nuevas entradas por parte del Ministerio de Educación - que hace que una universidad pueda ser creada con mayor facilidad que un centro de formación técnica - se tiende a producir en toda esta estructura un efecto de succión hacia arriba, que acrecienta y adelanta, artificialmente, la expectativa natural de ir avanzando hacia posiciones de mayor jerarquía⁶.

Una primera característica diferenciadora en las tareas docentes de los tres niveles institucionales, reserva a las universidades la dictación de los programas conducentes a los grados de Licenciado, Ma-

ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCACIONAL POST-MEDIO CHILENO



gister y Doctor, y responsabiliza a los institutos de las carreras de nivel profesional de ocho semestres o más y, a los centros de formación técnica, de las carreras de técnico de cuatro a seis semestres. Sin embargo, esta sola distinción, junto con no ser suficiente para delimitar adecuadamente los contornos de los institutos profesionales y de las universidades en el campo de la formación profesional, parecía tener inconvenientes: uno de ellos es la falta de tradición en el país para asimilar adecuadamente en la estructura ocupacional un sistema de grados académicos. Surge así una segunda nota distintiva, que le concede a la universidad la exclusividad de otorgar ciertos títulos profesionales mediante el expediente de declarar que requieren de la obtención previa del grado de Licenciado; cuestión ésta que fue resuelta a través de esta misma legislación, donde se identifica expresamente a las que se conoce como "las doce carreras"⁷. La definición de las mismas es otro de los aspectos críticos de toda esta estructura por cuanto no todas las incluidas responden consistentemente a los criterios que supuestamente se tuvieron en vista al momento de establecerlas y hay otras excluidas que reunirían mejor tales exigencias. Este es un aspecto que se retomará posteriormente. El Cuadro N° 1 que sigue, proporciona un esquema de los alcances de estas diferenciaciones en la delimitación de las tareas docentes por nivel institucional.

CUADRO N° 1

Niveles Institucionales	<i>Diferenciación según jerarquía de las tareas docentes</i>			
	<i>Licenciado, Magister, Doctor.</i>	<i>Títulos profesiona- les que por Ley re- quieran Licenciatura.</i>	<i>Otros Títulos Profesionales</i>	<i>Títulos de Técnicos</i>
Universidad	sí	sí	sí (*)	x
Instituto Profesional	x	x	sí	sí(**)
Centros de Formación Técnica	x	x	x	sí

(*) En el caso de las nuevas universidades, sujeto a la exigencia de estar dictando al menos 3 de las 12 carreras.

(**) Restringido al área o ámbito de las profesiones en las que otorgan los títulos profesionales.

Otro aspecto de estructura, se refiere a la articulación del sistema como un todo con el nivel educacional anterior. Los componentes institucionales definidos son todos de educación post-media. Se da aquí, no obstante, una cuestión de diseño sobre la cual es conveniente detenerse brevemente. Se trata de la compatibilidad o armonía entre los centros de formación técnica y la enseñanza media técnico-profesional, y que al respecto no se establece en la ley una diferenciación apropiada de niveles que evitara la superposición de funciones. Pero se debe considerar que, a comienzos de la década del 80, se pensaba que el propósito de los niveles básico y medio de amplia y general, amén de la intención de promover una reducción paulatina de la enseñanza técnico-profesional. En este contexto, entonces, el problema mencionado implicaba que aunque la superposición se diera, era sólo de índole transitoria⁸. En la actualidad como se ha vuelto atrás en lo proyectado respecto de la modalidad técnico-profesional de nivel medio, el problema subsiste y requiere ser resuelto.

Por último, es necesario considerar el diseño de mecanismos de articulación formal en el interior del sistema definido; es decir, entre los componentes institucionales. Tal cual como es posible apreciar en el diagrama anterior (Nº 1), se contemplaba en la legislación la definición de mecanismos de traspasos de los titulados de un nivel al siguiente (técnico-profesional - grado académico), de forma que un alumno que hubiese ingresado a un centro de formación técnica o a un instituto profesional, pudiera eventualmente llegar a obtener hasta el máximo grado académico. Los alcances prácticos de esta disposición han sido, como se verá más adelante, muy limitados, siendo más bien excepcionales los casos en los cuales ha alcanzado aplicación.

5. REGULACION: MECANISMOS, NIVELES Y CAMPOS DE ACCION.

En este punto se tocan las formas de regulación prevista o implicadas en el diseño estructural que se está intentando esquematizar. Se debe considerar que la regulación de instituciones de concepción fuertemente arraigada y difundida, como es el caso de la universidad, suele darse a través de una mezcla de reglas y mecanismos estructurales y de formas y usos que responden a la cultura propia de una entidad de esta naturaleza y que se configuran en su interior de un modo implícito y en directa referencia a ciertos paradigmas de amplia aceptación en el medio respectivo. La presencia de estos mecanismos

es más débil, obviamente, en instituciones como los institutos profesionales y los centros de formación técnica, porque al no estar su perfil y dominio suficientemente asentados aún, no se dispone de modelos de organización que puedan ser fácilmente asimilados o reproducidos para encaminar su funcionamiento.

En las estructuras definidas en 1981 por el Gobierno militar para el sistema de educación post-media, están presentes tanto mecanismos institucionales de regulación directa, operados por instancias expresamente autorizadas para desempeñar tales funciones, como mecanismos de regulación indirecta, dentro de los cuales los más importantes se refieren a las modalidades de financiamiento público de las actividades del sector y a la apertura de distintas formas de privatización de las mismas, tendiente a estimular la competencia entre los diferentes componentes. El esquema diseñado basaba los aspectos más permanentes de la regulación del funcionamiento y crecimiento de las partes y del conjunto, en la operación de reglas y señales propias de una organización competitiva. Asimismo, procuraba cuidar la incorporación y posterior asentamiento en el sector de las instituciones nacientes, mediante la aplicación de procedimientos y mecanismos que, como ya se ha dicho, resultan ser menos exigentes y de menor permanencia para las entidades del más alto dominio funcional.

A) REGULACION DEL SISTEMA Y DE LA RELACION ENTRE SUS PARTES.

A nivel del sistema en su conjunto no se presentan formas o mecanismos institucionales de coordinación y regulación. Los límites a la expansión del mismo podrían provenir ya sea de restricciones en la capacidad instalada de examinación de carreras de las instituciones facultadas para ello o de señales de saturación en los niveles de demanda⁹. Otra forma de apreciar lo anterior es considerar que el financiamiento de la expansión depende del sector privado, en una proporción mayoritaria y creciente a través del tiempo, y que las restricciones al crecimiento del sistema, están dadas por el hecho de que los usuarios dispuestos a pagar por los servicios respectivos se incrementen en la medida necesaria para hacer viable la expansión de la oferta. La vía de regulación señalada ("coordinación sin coordinador"), dada la falta de experiencia en el país y las imperfecciones propias de una organización de este tipo en un medio como el nuestro, en especial en cuanto a la información de usuarios, trae consigo, por un lado, la posibilidad de fracaso de iniciativas, situación que a raíz de la naturaleza del servicio prestado

resulta ser una cuestión pública, en que tanto el Estado como el resto del sistema terminarían por absorber costos. Esta es una materia que no está, sin embargo, considerada expresamente en el diseño. Por otra parte, dicha opción se traduce, inevitablemente, en notorias diferencias de calidad entre iniciativas similares, que junto con ampliar aún más la heterogeneidad del sistema, acaba por erosionar la credibilidad y el prestigio de instituciones cuya aceptación social toma un tiempo relativamente prolongado.

En cuanto a la interrelación entre las partes integrantes, se considera en el plano normativo la presencia de acuerdos bilaterales que permitan regular las relaciones de traspaso de alumnos de un nivel institucional a otro, como también de convenios entre entidades estructurados en el marco del proceso de examinación, que será visto más adelante. A la vez, aunque no se define explícitamente la existencia de mecanismos de coordinación multilateral y no se releva ni se menciona la presencia del Consejo de Rectores de las instituciones con aporte fiscal, se infiere de todo este diseño que se deja abierto a la libertad de asociación de las partes, el desarrollar instancias que adquieran dicho carácter.

Se mencionó antes el financiamiento público como un mecanismo indirecto de regulación del sistema. La reforma de 1981 concebía, en este aspecto, la posibilidad de canalizar fondos fiscales a todas las instituciones que operaran en el sistema capaces de captar las preferencias de los mejores estudiantes en sus decisiones de matrícula. Esta era una forma de estimular una mejor calidad en el servicio educativo ofrecido por las distintas instituciones, ya que así se buscaría captar a los alumnos más capacitados. Al mismo tiempo, al variar la estructura del financiamiento de las entidades que percibían antes aportes del Estado en forma directa, se pretendía regular el funcionamiento de todo ese sector, adecuándolo a pautas de competencia y de eficiencia en el uso de recursos, dentro de un marco de reglas estables y sin la intervención de criterios de discrecionalidad funcionaria en la asignación de los montos a cada institución.

B) REGULACION DE LAS INSTITUCIONES.

En el nivel de las instituciones es conveniente distinguir, una vez más, entre las existentes en el momento de plantearse los cambios y las entidades nacientes como resultado de su aplicación.

- a) Instituciones existentes: Para éstas, se definía una nueva intervención del Gobierno, de carácter transitorio, orientada para que conformaran su realidad de funcionamiento y su tamaño, a las líneas definidas de las pautas difundidas y en las normas

dictadas. La intervención implicaba la obligación de proponer al Ejecutivo un programa de reestructuración de sus actividades, acompañada de las modificaciones y nuevas definiciones estatutarias que fuera del caso considerar. Una vez concluido este proceso con la aprobación de las reformas respectivas, dichas instituciones y las derivadas de su división, quedaban reguladas permanentemente en su organización por normas de general aplicación que establecían su autonomía y libertad académica, que definían su dominio en cuanto grados académicos y títulos profesionales, y que señalaban restricciones a la participación de alumnos y funcionarios en el gobierno de las mismas. Asimismo, se las facultaba para fijar de acuerdo a sus propias reglas las remuneraciones de su personal.

Es decir, transcurrido el tiempo de dicha reintervención, no había mecanismos institucionales de regulación que operaran sobre áreas de su funcionamiento; el rol del Estado, ejercido a través del Ministerio de Educación, se reducía al registro de las modificaciones estatutarias y a fiscalizar sus actividades, para lo cual, estas instituciones debían enviar a dicha repartición pública, un balance y una memoria explicativa de las mismas. Por otra parte, al quedar definida de un modo estable la participación de estas instituciones en el Aporte Fiscal Directo, cuyo monto global inicial y cuya evolución hasta alcanzar una menor base también fue fijado, se garantizaba a estas entidades la cuantía de los subsidios directos y se las sometía a competencia con el resto de las entidades para la captación de los recursos públicos indirectos. Toda esta intención quedaba, no obstante, claramente limitada, al permanecer la intervención del Gobierno, a través de los rectores delegados.

b) Instituciones nacientes: Estas entidades quedaron sometidas a regulación a través de mecanismos institucionales directos, los cuales operan al momento de autorizar su funcionamiento y durante el desarrollo de sus actividades docentes. Para el caso de las universidades y de los institutos profesionales se constatan diferencias en el proceso de autorización, que implican que es más fácil o expedito, desde el punto de vista formal, constituir las primeras de estas instituciones. En cuanto a la regulación de sus actividades formativas, el diseño contempla para ambas instancias un procedimiento por carrera que les es común, aplicable por un lapso determinado, el que está asociado a la duración de las mismas, y que opera en la fase inicial del desarrollo de cada una de ellas. La situación de los centros de formación técnica es distinta: si bien para su autorización requieren superar una comprobación de requisitos semejantes a los institutos profesionales,

están sometidos, en cambio, a una supervisión permanente de sus labores por parte del Ministerio de Educación.

Los campos de regulación definidos para cada una de estas instituciones y la entidad encargada de efectuarla, figuran en el Cuadro N° 2. A continuación se revisa, brevemente, el procedimiento diseñado para atender cada caso.

i) Universidades: Las normas permanentes contemplan cinco momentos o situaciones en las cuales estas entidades están sometidas a regulación directa: constitución, autorización de funcionamiento, desarrollo inicial de carreras, independencia para continuar dictando carreras e independencia institucional, y cancelación de la personalidad jurídica. Intervienen en ello dos instancias: el Ministerio de Educación y la(s) institución(es) examinadora(s)¹⁰.

El rol del Ministerio de Educación consiste, en primer término, en llevar registros separados de las actas de constitución y de los estatutos de las nuevas entidades y en la revisión de dichos instrumentos, pudiendo objetar su constitución (debiendo ser corregidos por sus patrocinadores) si tales documentos no estuvieran conforme a lo exigido por la ley. También debe registrar las modificaciones de los estatutos y comprobar si éstos se atienen al marco legal y formular los reparos correspondientes para su corrección. Además, está facultado para liberar a las nuevas universidades de la exigencia de aprobación de planes por parte de una entidad examinadora, cuando se trate de títulos o grados cuyo otorgamiento no sea del dominio exclusivo de las instituciones de este nivel. Por último, le corresponde fiscalizar a estos organismos para los efectos de comprobar si cumplen con sus fines; si están dictando algunas de las 12 carreras, si tienen un número de alumnos igual o superior a cien; si no han incurrido en infracciones graves a sus estatutos o si no "realizaren actividades contrarias a las leyes, al orden público, a las buenas costumbres, a la moral o a la seguridad nacional" (DFL 1, Art. 28, inc. 2°), pudiendo proceder a cancelar la personalidad jurídica a una universidad si dejara de cumplir alguna de esas condiciones.

La institución examinadora interviene en la aprobación de los planes y programas de estudio y en la supervisión del funcionamiento de la carrera correspondiente, en lo que ha sido denominado "proceso de examinación", por tratarse de un procedimiento en que se verifica el grado de cumplimiento de lo programado, a través de la participación en la comisión de exámenes de asignaturas y de título, por profesores de la entidad reguladora. La aprobación por parte de una de dichas instituciones de los planes correspondientes al menos

CUADRO Nº 2

Instituciones Nacientes:
Mecanismos institucionales de regulación directa
Campo de aplicación e instancias encargadas

	Constitución.	Proyecto de creación.	Estatutos o reglamentos	Autorización de funcionamiento.	Aprobación de planes y programas de carrera de su dominio.	Supervisión del cumplimiento plan estudio.	Independencia.	Cambios Institucionales			Cancelación o revocación del permiso.
								Modificación Estatuto o Reglamento.	Apertura nueva carrera	Cierre carreras	
UNIVERSIDAD	registro y comprobación en Mineduc.	-	registro y comprobación en Mineduc.	aceptación por Mineduc de constitución y Estatutos, y aprobación por institución examinadora una carrera (Certificado del Subsecretario).	institución(es) examinadora(s).	institución examinadora: durante período inicial de la carrera.	institución examinadora y Mineduc	registro y comprobación en Mineduc.	institución examinadora o si indep. por propia decisión.	?	Mineduc cancela personalidad jurídica.
INSTITUTO PROFESIONAL	-	revisión y evaluación en Mineduc.	revisión en Mineduc.	por decreto supremo Mineduc.	institución(es) examinadora(s).	institución examinadora por período inicial carrera.	institución examinadora y Mineduc	revisión en Mineduc.	Mineduc e institución examinadora.	?	por decreto supremo Mineduc.
CENTRO DE FORMACION TECNICA	-	evaluación y aprobación en Mineduc.		por decreto exento Mineduc.	Mineduc: resolución del Sub-Secretario de Educ.	Mineduc; de carácter permanente.	-	aprobación en Mineduc.	Mineduc; resolución del Sub-Secretario de Educación.		por decreto exento del Ministerio.

FUENTE:
DFL 1, DFL 5 y DFL 24.
División de Educación Superior-Mineduc.

NOTA:
Los aspectos bosquejados arriba se refieren a las normas permanentes contenidas en los respectivos DFL; es decir, no se ha considerado como un elemento estable del diseño la disposición transitoria que le otorgaba al Ministerio del Interior la atribución de autorizar previamente las solicitudes de creación de universidades e institutos profesionales.

de una de las "12 carreras", es un requisito indispensable para que la nueva entidad pueda iniciar su funcionamiento. Cumplido este paso, se formaliza la correspondiente autorización por medio de un certificado expedido por el Sub-Secretario de Educación y publicado a través del Diario Oficial. También intervienen dichas dos instancias reguladoras en la declaración de independencia de la nueva entidad, ya sea para continuar dictando una carrera o para actuar como institución libre de tutela en su quehacer docente. En todo caso, es conveniente tener en claro que el período de examinación de una carrera puede extenderse por un lapso de 9 a 10 años, a partir de la apertura de la misma (para planes que duren 5 y 6 años, respectivamente).

Uno de los aspectos que llama la atención en todo este procedimiento de regulación es, que la autorización de funcionamiento se obtiene con la aprobación de una de las "doce carreras" y que la independencia se adquiere cuando la universidad está dictando ya, libre de toda tutela, al menos tres de dicho conjunto de carreras. Es decir, no obstante que la definición de universidad que proporciona la ley es más amplia, del proceso de iniciación de actividades, delineado en el mismo texto legal, configura en su primera etapa una institución eminentemente docente y volcada a la enseñanza profesional, con lo cual las diferencias iniciales con un instituto profesional están dadas en el dominio de las "12 carreras" solamente.

ii) Institutos Profesionales. Las reglas definidas consideran, para el caso de estas entidades, los siguientes pasos en que intervienen instancias reguladoras: autorización de funcionamiento; aprobación de planes de estudio; desarrollo inicial de carreras; independencia para continuar dictando una carrera y como institución, y revocación de la autorización para funcionar. Al igual que para las universidades, ejercen el rol regulador el Ministerio de Educación y la(s) institución(es) examinadora(s).

El Ministerio tiene, en este caso, facultades más amplias que las que le corresponde ejercer respecto de las nuevas instituciones universitarias. En primer lugar, puede conceder o no la autorización de funcionamiento (si lo aprueba, debe hacerlo mediante decreto supremo), de acuerdo con el resultado de la revisión de ciertos antecedentes que deben por ley acompañar a la solicitud respectiva (por ejemplo, información sobre "los elementos didácticos, técnicos y medios de que dispondrá el instituto para el cumplimiento de sus fines" (DFL 5, Art. 8, d), es decir, evalúa un proyecto de creación¹¹). También debe revisar las modificaciones de la reglamentación de las instituciones de este tipo en funcionamiento respecto a las formas de administración. Asimismo, está facultado para actuar como

entidad examinadora, pudiendo, además, liberar a los nuevos institutos de la obligación de aprobación de planes por una de esas instancias. Por otra parte, cualquier creación de una nueva carrera conducente a título profesional queda sometida a su autorización, (además de la aprobación prestada por la entidad examinadora) para lo cual emite un certificado que es publicado en el Diario Oficial. Finalmente, tiene atribuciones para fiscalizar a todos los institutos profesionales con el fin de detectar si están cumpliendo con las condiciones señaladas por la ley, como ser: sus fines y objetivos o si después de tres años de funcionamiento el alumnado matriculado es al menos de 100, además de la ya anotada para las universidades sobre actividades que contravengan leyes, etc.

El rol de la institución examinadora¹² es muy similar a lo expuesto para las universidades: está facultada para aprobar o rechazar los planes y programas de estudio de la carrera que se le someta a revisión y debe supervisar la dictación, examinándola por un período que puede prolongarse por 7 años o más, dependiendo de la duración del plan respectivo. Al cabo de este proceso, el instituto profesional queda liberado de la tutela de dicha entidad en la carrera respectiva pudiendo ofrecerla, ahora, en forma independiente. Estos planteles pueden crear, asimismo, carreras a nivel de técnicos con plena independencia; es decir, sin estar sujeta a examinación u otro procedimiento.

iii) Centros de Formación Técnica: La situación de regulación de estas entidades es parcialmente distinta a la observada en los institutos profesionales. No hay, en este caso, entidad examinadora y el rol de regulación lo ejerce, entonces, solamente el Ministerio de Educación, organismo que revisa las solicitudes de creación de centros; autoriza su funcionamiento (mediante decreto exento); aprueba los planes de estudios y programas de las carreras conducentes a títulos de este nivel; registra los títulos y les da valor oficial, supervisa permanentemente sus actividades y, por último, fiscaliza su proceder. En lo que respecta a cursos no conducentes a título de técnico, en particular actividades de capacitación, los centros pueden impartirlos sin requerir aprobación oficial alguna. El Ministerio, al aprobar una solicitud de creación de un centro emite un decreto de funcionamiento (situación similar a los institutos profesionales) y procede a inscribirlo en el correspondiente Registro de estos organismos.

Como puede verse, el tratamiento dado a los centros una vez que están funcionando, se asemeja más a las prácticas aplicadas a instituciones de enseñanza media, que a aquellas relativas a las dos instituciones de mayor nivel antes revisadas. Mientras estas últimas adque-

ren independencia luego de un período inicial de estar tuteladas en el desarrollo de sus carreras, los centros están sometidos a una supervisión permanente de su quehacer y requieren de la autorización del Ministerio de Educación, sea para expandir sus actividades hacia otras carreras de técnicos y sedes sea para reducir el número de las que esté dictando.

II. LA REALIDAD DE LA BASE INSTITUCIONAL Y DEL SISTEMA, Y DE LAS POLITICAS PUBLICAS EN EL SECTOR (1981 - 1989).

La puesta en práctica, a partir de comienzos de 1981, de las medidas descritas en el punto anterior, provocó cambios de importancia en el sistema de educación post-secundaria chilena, cuyas consecuencias no se manifiestan aún plenamente. Las modificaciones introducidas han transformado un sistema formal, basado en instituciones relativamente homogéneas, en otro que presenta una gran heterogeneidad orgánica, con notorios desequilibrios de calidad, de tamaño y de realidades funcionales, entre sus componentes.

El propósito de este punto es aportar antecedentes sobre la realidad que se ha ido conformando en los aspectos estructurales del sector a través de esta década. Para tal objeto se presenta información sobre los cambios en la base institucional y en el funcionamiento del sistema, como asimismo sobre la evolución de las políticas en el período, en cuanto sus condicionantes, impulsos y retrocesos.

En las transformaciones habidas es posible distinguir tres etapas o fases de reestructuración y de generación de nuevas entidades, cuyos límites están ligados a señales y orientaciones entregadas en su momento por las autoridades gubernamentales del sector y a las medidas que dispusieron para respaldarlas¹³. Tales etapas son: primera etapa (1981 - 1982), de impulso en la aplicación del nuevo diseño; segunda etapa (1983 - 1987), de corrección y de freno en la expansión de las entidades con aporte público, en especial de las nuevas instituciones estatales surgidas, y en la creación de nuevas universidades e institutos profesionales privados; por último, una tercera etapa (desde el segundo semestre de 1987 en adelante), de reimpulso gubernamental de la privatización del sector y de intento de corrección de algunos de los problemas de funcionamiento de las instituciones con financiamiento del Estado.

1. CAMBIOS EN LA BASE INSTITUCIONAL.

En 1980, el sistema universitario estaba compuesto de 8 insti-

tuciones matrices, 2 de estatuto público y 6 de estatuto privado, todas con financiamiento directo del Estado. Las universidades estatales y algunas de las privadas se habían expandido, en distintos momentos de su pasado, a lo largo del territorio nacional, creando un total de 31 sedes en las más importantes ciudades del país. Los establecimientos públicos cubrían más del 60 por ciento del total de la matrícula de carreras de pregrado en estos planteles, siendo la Universidad de Chile la de mayor tamaño, al punto que dos de cada cinco alumnos que cursaban estudios superiores lo hacían en dicha Universidad. Las sedes de provincia, en su mayoría, estaban orientadas en los aspectos formativos a carreras de duración intermedia en el área de Tecnología y a carreras del área de Educación. Por otra parte, no todas las oportunidades ofrecidas por estas universidades conducían a títulos profesionales de nivel superior. Las universidades técnicas existentes (la Universidad Técnica del Estado y la Universidad Técnica Federico Santa María) se habían desarrollado, dentro de las líneas de sus especialidades y disciplinas, manteniendo planes de formación de técnicos, congruentemente con su origen y tradición. También la Universidad de Chile sostenía algunas carreras de nivel de técnicos, tanto en Santiago como en ciertas sedes de provincia, aunque con una incidencia y relieve marginal respecto del conjunto de sus actividades.

Fuera del sector universitario existía, como se ha mencionado antes, un conjunto de institutos, escuelas, centros de capacitación y academias no reconocidos formalmente que impartían una serie de cursos y carreras de corta duración, algunas de nivel post-secundario. La expansión que estas instituciones habían desarrollado era señal de la presencia de una demanda por educación post-media no satisfecha a través de los planteles del sector formal.

A) ANTECEDENTES GLOBALES.

Esta era la base a partir de la cual fueron efectuados los cambios de 1981. Se procuró, en primera instancia: ordenar y readequar las actividades del sector universitario separando de ellas aquellas opciones que no respondían a los términos del dominio funcional precisado en el diseño y dando cabida a la formación de instituciones independientes de carácter regional con base en la fusión y reestructuración de las sedes; promover la transferencia y adecuación de los planteles educacionales del sistema no-formal al nuevo diseño institucional, para que operaran como entidades con autorización y reconocimiento oficial, para impulsar nuevas iniciativas del sector privado. De esta forma, se dio cabida a tres procesos distintos de generación de

nuevas entidades: uno, de instituciones derivadas del desmembramiento y reorganización de las universidades existentes, en especial de sus sedes regionales (universidades, institutos profesionales y academias derivadas); dos, de instituciones post-secundarias dispuestas a adecuar su quehacer para adquirir un estatus legal que no poseían y tres, de nuevas instituciones impulsadas por patrocinantes privados interesados en operar en este nuevo campo que se abría a sus iniciativas.

La mayor parte de las entidades que alcanzaron a surgir en la primera etapa fueron generadas en términos de los dos primeros procesos.

En el Cuadro N° 3 que sigue, están contenidos los antecedentes sobre el número de instituciones funcionando en el sistema post-secundario para el período 1983 - 1989, y se aporta como base de comparación el dato de 1980. Se puede observar que de las entida-

C U A D R O N° 3
SISTEMA DE EDUCACION POST-SECUNDARIA
NUMERO Y TIPO DE INSTITUCIONES EN OPERACION SEGUN
FUENTE DE FINANCIAMIENTO (CON Y SIN APORTE FISCAL)
1980 - 1989

	1980	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
1. Instituciones de Ed. Superior con aporte fiscal.	8	24	24	24	24	24	24	22
Universidades	8	17	17	18	20	20	20	20
Inst. Profes.	-	7	7	6	4	4	4	2
2. Instituciones de Ed. Superior sin aporte fiscal.	-	20	21	22	22	22	32	65
Universidades	-	3	3	3	3	3	6	14
Inst. Profes.	-	17	18	19	19	19	26	51
Total Instituciones de Educación Superior	8	44	45	46	46	46	56	87
Centros de Formación	-	86	102	102	122	116	123	s/i.

Fuente: Ministerio de Educación, División de Educación Superior.

des que operaban en 1987, casi la totalidad iniciaron funciones en dicho primer período y que, en el nivel universitario, el crecimiento de instituciones a esa fecha correspondía, básicamente, al surgimiento de las entidades derivadas. También, es posible distinguir en estos datos la presencia de las tres etapas mencionadas anteriormente. Con el reimpulso gubernamental dado a la privatización del sector a fines de 1987, el número de universidades e institutos profesionales que estaban en funcionamiento, con financiamiento privado, creció tres veces entre dicho año y el presente.

La creación de estas entidades, ha cobrado en el último tiempo un ritmo que ha concitado honda preocupación. En el cuadro N° 4 se proporcionan datos sobre el registro y la autorización de instituciones privadas a partir de 1981, quedando de manifiesto la gran cantidad de nuevas instituciones que se aprontan para iniciar actividades en el próximo período lectivo de marzo de 1990.

En relación a los procesos que están detrás de estas nuevas iniciativas privadas, uno de los más significativos es el de "corrimiento" o cambio de jerarquía institucional. Estos "saltos" en un sentido ascendente de un nivel a otro, fueron tempranamente iniciados en el sector estatal cuando institutos profesionales de ese sector consi-

CUADRO N° 4

SISTEMAS DE EDUCACION POST - SECUNDARIA.
REGISTRO DE UNIVERSIDADES Y AUTORIZACION DE
INSTITUTOS Y CENTROS 1981 - 1988

	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
Universidades	1	(x)3	-	-	-	-	-	14	19(*)
Institutos Profesionales.	7	8	2	1	1	-	4	12	18(**)
Centros de Formación Tec.(***)	3	63	34	10	22	12	15	s/i	s/i

(*) Registradas al 1° de octubre de 1989.

(**) A esa misma fecha, había 20 solicitudes más que estaban siendo revisadas en el Mineduc.

(***) A 1987 había 31 de estos centros que no estaban funcionando, de los cuales 8 se vieron obligados a cerrar por revocación de la autorización de parte del Mineduc.

guieron que se les aprobara su transformación en universidad (1981 y 1982 y, luego, 1985 y 1986). Los antecedentes disponibles respecto de los proyectos privados ingresados al Ministerio en 1989, muestran, que, entre las solicitudes para formar institutos profesionales, 19 corresponden a mantenedores de centros de formación técnica que proyectan iniciar actividades en un nivel institucional superior. En cuanto a las universidades, hay 7 proyectos registrados durante el mismo año cuyos patrocinadores operan actualmente institutos profesionales. En la mayoría de estos casos no se proyecta aún una total integración de las actividades en un sentido vertical y con base en el nuevo nivel funcional alcanzado, manteniéndose las dos entidades funcionando aparte, al menos en el mediano plazo. Esta situación vendría a sumarse a la ya presente en el actual conjunto de universidades constituidas, en el cual hay 6 de estas entidades que pertenecen a gestores que mantienen también institutos profesionales¹⁴.

Asimismo, es conveniente ver dentro de estos antecedentes globales relativos a la base institucional que ha emergido en estos años, la cobertura alcanzada con ellos dentro del territorio nacional. La información respectiva está contenida en el Cuadro N° 5.

CUADRO N° 5

SISTEMA DE EDUCACION POST - SECUNDARIA
DISTRIBUCION REGIONAL DE INSTITUCIONES Y SEDES SEGUN TIPO
DE INSTITUCION Y FINANCIAMIENTO FISCAL (1988)

REGIONES

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	R.M.	Total
Univ. con aporte.	2	2	1	2	5	-	2	7	3	2	-	1	4	31
Univ. sin aporte.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6	6
IPES con aporte	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	1	3
IPES sin aporte.	-	-	1	1	4	1	1	3	-	1	1	-	27	40
CFT	12	9	1	11	37	10	9	17	12	14	2	3	97	234

- Cada sede se considera como institución.

Fuente: División de Educación Superior, Ministerio de Educación.

Se constata que las instituciones privadas de educación superior han tendido a concentrarse en aquellas zonas en que la mayor densidad poblacional y potencial económico, daban mejores garantías en cuanto a proporcionar demandantes con posibilidades de financiar los costos de esta formación y en cuanto, también, a organizar los servicios por ofrecer con un costo relativo menor, por el aprovechamiento a tiempo parcial de personas calificadas para enseñar que desempeñen sus actividades principales en centros universitarios con financiamiento fiscal o en empresas privadas o públicas. Las universidades privadas en funcionamiento a 1988 estaban todas instaladas en Santiago. En el caso de los institutos profesionales más de las 2/3 partes están instalados en la región Metropolitana y la proporción llega al 85 por ciento del total al sumar a ésta, las regiones V y VIII.

En cambio, los centros de formación técnica han alcanzado una mejor distribución territorial. Hay dentro de éstos verdaderas organizaciones nacionales, como CIDEC y PROPAM, que pertenecen a una

CUADRO N° 6

UNIVERSIDADES E INSTITUTOS PROFESIONALES PRIVADOS SIN APOORTE. OPORTUNIDADES DE ESTUDIO POR AREA DE CONOCIMIENTO

Areas	1983		Ultimo Dato	
	Universidades	IPES	Univer. (1989)	IPES (1988)
- Agropecuaria	-	1	2	11
- Arte y Arquitectura	1	2	8	34
- Ciencias Básicas	-	-	-	-
- Ciencias Sociales	-	5	8	14
- Derecho	3	-	9	-
- Humanidades	3	2	7	4
- Educación	2	21	3	57
- Tecnología	1	6	23	28
- Salud	-	-	1	-
- Administ. y Comercio	7	12	18	38
TOTAL	17	49	79	186

Fuente: Ministerio de Educación, División de Educación Superior. Sanfuentes, A. (1988), "Desarrollo de las Univ. Privadas en Chile", ILADES, Serie de Investigación, I - 9.

misma corporación, y que tienen sedes ubicadas en las principales ciudades del país.

Por último, tiene importancia comprobar la evolución seguida por las entidades privadas en cuanto al número de oportunidades de estudio ofrecidas y su ubicación según área del conocimiento¹⁵.

De lo anterior se comprueba que las instituciones privadas que habían partido al comienzo del proceso con carreras fundamentalmente de "tiza y pizarra" han debido evolucionar, en razón de aportar ofertas de un nivel de atracción distinto, como una forma de ampliar su "clientela", incorporando una cierta proporción de carreras que requieren de un mayor nivel de inversión, como son las del área de tecnología; en particular, Computación e Informática.

Así, por ejemplo, las nuevas universidades aparecen ofreciendo también carreras de Ingeniería Civil Industrial, Informática, de Sistemas, Electrónica, de Ingeniería Forestal, etc. Esta es una tendencia que debiera acrecentarse siempre que continúen entrando al sector nuevas entidades, al ritmo que se prevé en los antecedentes contenidos en el Cuadro 4 anterior. Otro aspecto que resalta de las cifras sobre oportunidades, es que la suma de las ofertas privadas, en número de opciones de educación superior, alcanza ya una cifra cercana al 50 por ciento del total correspondiente de las universidades e institutos profesionales con financiamiento público (Ver Cuadro N° 7 en las páginas siguientes).

B) MATRICULA.

Los antecedentes para el período 1982-1989 están contenidos en el Cuadro N° 7, con las instituciones agrupadas en 4 sectores en función de si perciben o no aportes directos del Estado, tal como en las cifras anteriores.

Una primera mirada a los datos del sistema en su conjunto, permite apreciar que las vacantes, la matrícula nueva y la matrícula total, han presentado un aumento constante desde 1982, pero con diferentes tasas de crecimiento para el período. Tomando el año 83 con respecto al 82, se tiene que las vacantes han crecido en un 85,7 por ciento, la matrícula nueva en un 33 por ciento y la matrícula total en un 29,2 por ciento.

Dentro de este total han sido los centros de formación técnica (CFT) los que han presentado un mayor crecimiento en las tres variables analizadas, aumentando su oferta de vacantes, entre los años del período 83 - 88, en 171,5 por ciento; la matrícula nueva en 76,7 por ciento y la matrícula total en un 86 por ciento.

CUADRO Nº 7

EDUCACION POST-MEDIA: VACANTES Y MATRICULA NUEVA

(Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica)

1982-1989

	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
Universidades e Institutos Profesionales								
con Aporte Fiscal								
Nº Instituciones	24	24	24	24	24	24	24	22
Carreras	502	474	488	492	495	500	505	521
Vacantes	35.162	31.834	32.230	31.429	31.854	30.967	28.856	29.853
Postulantes Efectivos	55.088	61.730	66.089	60.791	55.175	49.858	47.367	40.721
Postulante Seleccionado	41.486	38.388	38.925	39.241	39.777	41.244	37.564	35.254
Matricula Nueva	37.931	33.814	33.744	32.895	32.767	30.939	29.113	
Matricula Total (**)	116.474	125.363	126.197	127.496	126.241	124.324	119.617	
Matricula Nueva/Vacantes	1,08	1,06	1,05	1,05	1,03	1,00	1,01	
Universidades Sin Aporte Fiscal								
Vacantes		2.575	2.390	2.980	2.235	2.300	3.695	7.155
Matricula Nueva		1.386	1.733	2.000	1.929	2.681	3.505	
Matricula Total		2.708	3.686	4.951	5.235	7.652	9.946	
Matricula Nueva/Vacantes		0,54	0,73	0,67	0,86	1,17	0,95	
Instituto Profesional								
Sin Aporte Fiscal								
Vacantes		5.003	8.378	7.790	9.110	9.690	14.553	13.477
Matricula Nueva		3.987	5.447	6.037	7.646	7.655	9.228	
Matricula Total		7.524	11.064	14.565	18.717	19.047	23.836	
Matricula Nueva/Vacantes		0,8	0,65	0,77	0,84	0,79	0,63	
Sub Total Sistema de Educ. Superior								
(Universidades e Inst. Profesionales)								
Vacantes		39.412	42.998	42.199	43.199	42.957	47.104	50.485
Matricula Nueva		39.187	40.924	40.932	42.342	41.275	41.846	
Matricula Total		135.595	140.947	147.012	150.193	151.023	152.699	
Matricula Nueva/Vacantes		0,99	0,95	0,97	0,98	0,96	0,89	
Centros de Formación Técnica								
Vacantes		30.447	47.006	68.220	60.004	69.128	82.656	
Matricula Nueva		23.583	26.067	29.703	34.886	40.643	41.667	
Matricula Total		39.702	45.386	50.425	57.852	67.583	73.832	
Matricula Nueva/Vacantes		0,77	0,55	0,44	0,58	0,59	0,5	
Total Nivel Educación Post-Media								
Vacantes		69.859	90.004	110.419	103.203	112.085	129.760	
Matricula Nueva		62.770	66.991	70.635	77.228	81.918	83.513	
Matricula Total		175.297	186.333	197.437	208.045	218.606	226.531	
Matricula Nueva/Vacantes		0,9	0,74	0,64	0,75	0,73	0,67	

FUENTE:

(3) MINEDUC, División de Educación Superior.

(4) Boletines Consejo de Rectores.

(*) Incluye tanto alumnos admitidos vía FAA (regulares) como admitidos por otras vías (especiales).

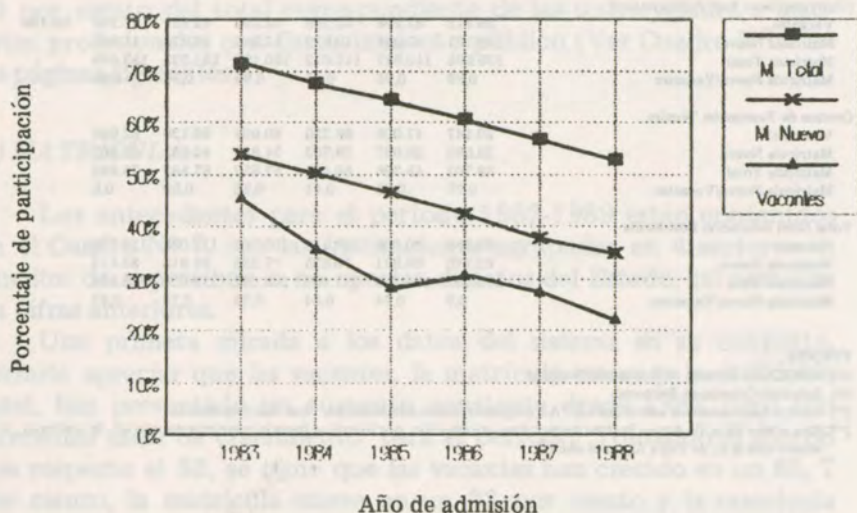
(**) Para el año 88 la U. Arturo Prat no proporciona información, por lo cual se toma la matrícula del año 87. Se realiza lo mismo con la U. de Playa Ancha el año 87.

Como consecuencia, resulta ser considerable el aumento de la participación en el sistema de los Centros de Formación Técnica. Esta situación se puede apreciar, al ver que en el año 88 cubrían el 49,9 por ciento de la matrícula nueva total, siendo que para el año 82 sólo tenían un 37,5 por ciento de ésta. Es decir, en 1988 uno de cada dos estudiantes ingresados al nivel terciario de la educación, lo hacía en uno de estos establecimientos.

En cambio, las universidades e institutos profesionales con financiamiento estatal, disminuyeron las vacantes en dicho período en un 10 por ciento, aproximadamente; la matrícula nueva en 14 por ciento y la matrícula total en un 5 por ciento aproximadamente. En el gráfico se muestra la caída registrada en la participación de los establecimientos con financiamiento estatal dentro del sistema de educación post-media.

Gráfico 1.

UNIVERSIDADES E INST. PROFESIONALES
CON APOORTE FISCAL,
PARTICIPACION EDUCACION POST-MEDIA



Por su parte, las universidades e instituciones profesionales sin aporte, han experimentado como sector un impulso en sus niveles de oferta de vacantes en los años 1988 y 1989. No se cuenta aún con cifras de matrícula en esas instituciones para el presente período, de

modo de comprobar cuál ha sido el comportamiento de los egresados de enseñanza media con posibilidades de financiamiento privado de su formación superior, en cuanto a su demanda efectiva por las carreras ofrecidas en estas instituciones. Las interacciones definidas entre el sector con aporte fiscal y el privado en la capacitación de alumnos es un tema que se verá en el siguiente punto.

En el período lectivo que se inició en marzo de 1989, las vacantes ofrecidas en la educación post-secundaria se distribuyeron en: un 23 por ciento las instituciones con aporte fiscal, un 5 por ciento las universidades particulares, un 10 por ciento los institutos profesionales privados y un 62 por ciento los centros de formación técnica (CFT). Pero, es importante destacar que el número de vacantes ofrecidas por los CFT distorsiona cualquier análisis de conjunto, ya que una alta proporción de ellas queda sin ser copada. En efecto, en el año 88 la matrícula nueva de estos centros sólo correspondió a un 50 por ciento de los vacantes siendo el año anterior un 59 por ciento; por otra parte, el crecimiento de un matrícula nueva en el último año alcanzó sólo a un 2,5 por ciento, lo cual lleva a pensar que este nivel está llegando, en sus actuales condiciones de funcionamiento, a un plano de saturación en cuanto al número de personas que puede captar cada año.

Por último, otro antecedente que es necesario contemplar brevemente, es la distribución de la matrícula según las áreas del conocimiento. Los datos recopilados al respecto muestran, en primer lugar, que la experiencia de privatización de la educación post-media en Chile, presenta características semejantes a lo sucedido en otros países de América Latina que vivieron más tempranamente que nosotros procesos de esta naturaleza. La necesaria orientación hacia la demanda de los planteles privados los lleva a privilegiar inicialmente un crecimiento basado en carreras que suponen menores costos de inversión. En consecuencia, hay áreas como, por ejemplo, salud y ciencias naturales y matemáticas, en las que la responsabilidad de su desarrollo recae en todos los aspectos, en las instituciones que cuentan con financiamiento público para realizar los programas y actividades propias de ellas.

El Cuadro N° 8 contiene los datos de matrícula total en instituciones que reciben aportes directos del Estado, separados en universidades e institutos profesionales, para los años 1983, 1986 y 1988.

La matrícula de estas instituciones presenta algunas variaciones entre estos años - aunque dentro de un comportamiento global relativamente estable - como resultado de los ajustes realizados en cada una de ellas en respuesta a cambios en los mecanismos de finan-

CUADRO N° 8

MATRICULA TOTAL DE PRE-GRADO PARA INSTITUCIONES CON APORTE FISCAL.
 POR AREA DE CONOCIMIENTO: 1983, 1986, 1988

Institución	Año	Area de Conocimiento									Indice Creci- miento (1983=100)	
		Agrope- cuaria	Arte y Arquitect	Cs. Nat. y Matem.	Cs. Soc. (Adm. y Com.)	Dere- cho	Humani- dades	Educa- ción	Tecno- logía	Salud		Total
Univer- dades	1983 Núm.	5.501	3.819	4.317	14.440	2.971	3.320	24.762	36.173	13.426	108.729	100
	%	5,06	3,51	3,91	13,28	2,73	3,05	22,77	33,27	12,35	100,00	
	1986 Núm.	6.974	4.244	5.291	14.822	3.447	4.754	25.449	38.170	12.745	115.896	101
	%	6,02	3,66	4,57	12,79	2,97	4,10	21,96	32,93	11,00	100,00	
	1988 Núm.	8.503	4.009	4.671	14.878	3.618	1.635	23.176	35.813	12.468	108.757	100
	%	7,82	3,69	4,28	13,68	3,33	1,50	21,31	32,93	11,46	100,00	
Institu- tos Profesio- nales	1983 Núm.	474	491		1.794		222	10.058	3.378	211	16.634	100
	%	3,85	2,99		10,79		1,33	60,47	20,31	1,21	100,00	
	1986 Núm.	719	595	160	2.217		253	2.813	3.321	261	103.45	62
	%	6,95	5,75	1,55	21,43		2,45	21,19	32,16	2,52	100,00	
	1988 Núm.	576	652	186	2.029		273	2.422	2.998	281	9.417	57
	%	6,12	6,92	1,98	21,55		2,90	25,12	31,84	2,98	100,00	

FUENTE:

Consejo de Rectores Universidades Chilenas, Anuarios Estadísticos 1983, 1986 y 1988.

CUADRO N° 9

MATRICULA TOTAL DE PRE-GRADO PARA INSTITUCIONES SIN APOORTE FISCAL.
 POR AREA DE CONOCIMIENTO: 1983, 1986, 1988

Institución	Año	Area de Conocimiento									Indice Creci- miento (1983=100)	
		Agrope- cuaria	Arte y Arquitec.	Cs. Nat. y Matem.	Cs. Soc. (Adm. y Com.)	Dere- cho	Huma- ni- dades	Educa- ción	Tecno- logia	Salud		Total
Universi- dades Privadas	1983 Núm.		80		1.413	120	355	76	64		2.700	100
	%o		2,95		52,18	26,59	13,11	2,81	2,36		100,00	
	1986 Núm.		255		3.003	1.831	804	285	111		6.295	232
	%o		4,05		47,70	29,18	12,11	4,53	1,76		100,00	
	1988 Núm.		354		3.792	1.996	979	343	188		1.652	283
	%o		4,63		49,56	26,08	12,19	4,48	2,46		100,00	
Institutos Profesio- nales Privados	1983 Núm.	124	191		3.117		97	3.819	175		1.524	100
	%o	1,65	2,54		41,43		1,29	50,76	2,33		100,00	
	1986 Núm.	273	898		5.788		283	7.986	3.489		18.711	249
	%o	1,46	4,80		30,92		1,51	42,61	18,64		100,00	
	1988 Núm.	1.008	1.831		8.685		523	7.318	4.466		23.836	311
	%o	4,23	1,11		36,44		2,19	30,70	18,74		100,00	
Centros de Formación Técnica	1983 Núm.	163	2.462	251	18.240		1.358	1.126	13.313	1.523	39.702	100
	%o	1,92	6,20	0,65	45,94		3,42	4,35	33,68	3,84	100,00	
	1986 Núm.	1.340	3.122	399	24.889	252	1.198	3.892	19.283	3.461	57.842	146
	%o	2,32	5,40	0,69	43,03	0,44	2,07	6,13	33,34	5,99	100,00	
	1988 Núm.	2.911	4.414	515	33.425	496	1.422	2.825	24.223	3.601	73.832	186
	%o	3,94	5,98	0,10	45,21	0,61	1,93	3,83	32,81	4,88	100,00	

FUENTES:

Ministerio de Educación, División de Educación Superior. Compendio de Información Estadística 1988.
 Sanfuentes A. (1988). Desarrollo de la universidad privada en Chile, Serie Investigación, I-9 ILADES.

ciamiento fiscal y debido también, a la directa intervención ministerial del ramo en la regulación de vacantes en estas áreas, muy especialmente en Educación, que es la que presenta la mayor caída en el período (si se suma la matrícula de universidades e institutos profesionales).

A su vez, en el Cuadro Nº 9 se encuentran los antecedentes respectivos de las instituciones de educación post-media que se financian privadamente. En el caso de las universidades, el último dato es el correspondiente a 1987. Como se puede observar, las cifras revelan una fuerte concentración de las actividades en carreras de las áreas de administración y comercio, derecho y humanidades (psicología). Esta tendencia de crecimiento se modificó en 1988 con la incorporación de nuevas universidades, tal como se señaló en un punto anterior, las cuales ampliaron el ofrecimiento de opciones hacia otras áreas, en respuesta a una demanda que se preveía como más diversificada.

En cuanto a los institutos profesionales, la matrícula aparece concentrada en las áreas de administración y comercio, educación y tecnología. El crecimiento del área de educación en 1986 tiene una clara interdependencia con la caída antes mencionada en este campo, de las entidades con funcionamiento público. La expansión del área de administración y comercio tiene que ver con carreras del sector servicios en materias como finanzas, contabilidad y comercio exterior. En el área de tecnología, el incremento habido en la matrícula está muy ligado a la orientación mencionada antes hacia el sector servicios, ya que es el resultado, principalmente, del surgimiento de carreras en computación e informática. Similar comportamiento se observa en los centros de formación técnica, en los cuales predominan las carreras de las áreas ya nombradas, con orientación hacia campos ocupacionales semejantes, aunque con un nivel de calificación de menor rango funcional.

2. DE LA HOMOGENEIDAD A LA HETEROGENEIDAD INSTITUCIONAL: PROCESOS DE SEGMENTACION Y DE ESTRATIFICACION.

Los resultados presentados en el punto anterior permiten concluir que en un período relativamente breve de tiempo emergió una nueva realidad institucional en el nivel educativo post-secundario, cuya solidez es aún precaria. Las nuevas universidades públicas y la formación de instituciones privadas, han significado una diversificación del sistema, a través de un aumento de las nuevas oportunidades formales de estudio y del número de estudiantes incorporados. La

expansión de la oferta educativa ha sido realizada en su mayor parte por el sector privado y se dio a través de los centros de formación técnica, en primer término, y luego por los institutos profesionales.

Esta diversificación de instituciones por jerarquía funcional - en sí buscada, conforme al diseño original - ha estado unida, no obstante, a un proceso de estratificación no deseado entre niveles y a procesos de segmentación al interior de un mismo nivel, los cuales tienden en ocasiones a superponerse. Las entidades existentes presentan hoy día notorias diferencias en una serie de planos como: tamaño, fuentes de financiamiento, niveles de desarrollo, calidad del alumnado que captan y de los servicios que ofrecen, oportunidades formativas, etc. La actual heterogeneidad institucional está obligando a reconceptuar los términos de referencia de cada uno de los tipos de entidades, en especial respecto de la idea que tradicionalmente se ha tenido en el país sobre el carácter de planteles de educación superior.

Tomando como ejemplo el sector universitario se tiene que está conformado por universidades estatales, fundadas con el carácter de tal o derivadas de sedes regionales, todas con financiamiento fiscal, y universidades privadas con aportes del Estado o sin ellos. Entre ellas hay, asimismo instituciones universitarias de amplio campo funcional y que abarcan la totalidad de áreas del saber, con otras que están casi por entero dedicadas a la docencia y que se han especializado sólo en ciertas disciplinas y carreras. Evidentemente, todo lo anterior tiende a reflejarse en diferencias de tamaño y, lo que es más importante, en diferencias de calidad.

La apertura del sistema de educación superior a la creación de nuevas instituciones, ha significado desplazar la responsabilidad por el crecimiento del sector desde fuentes estatales a privadas; ha implicado, asimismo, trasladar por ahora el foco de la atención nacional sobre estos asuntos, desde el problema de la cantidad al problema de la calidad. A estas alturas, parece haber acuerdo en que las restricciones a la expansión del sistema - en países como el nuestro en que el acceder a la educación superior es visto como la vía de mayor importancia en la movilidad social - no puede generarse de la disposición, que por ella pudieran pagar eventuales demandantes, sino que debe estar basada en la capacidad de poder brindar un servicio con un nivel de calidad tal, que sea una garantía para la fe pública comprometida en la realización de estas actividades.

En la estratificación de las instituciones por categoría estarían pesando factores como la percepción social sobre el prestigio de los planteles, al cual es necesario sumar la presencia de restricciones financieras para acceder a ciertos establecimientos. Debido al relieve

y preeminencia de la institución universitaria en nuestra sociedad, la demanda por acceso a la educación terciaria tiende a establecerse, primero, sobre estas instituciones y, en seguida, sobre los institutos profesionales para terminar con los centros de formación técnica. Los postulantes que no consiguen reunir los requisitos escolares para ser admitidos en las instituciones con financiamiento público de mayor tradición en nuestro país, se orientan, si disponen de los medios para ello, a entidades privadas conforme a la jerarquía antes señalada. Por otra parte, los requisitos exigidos para ingresar a las instituciones de mayor prestigio suelen ser una barrera más difícil de franquear para los egresados de enseñanza media que provienen de sectores de población de menores recursos¹⁶.

Los procesos de segmentación en los niveles, dicen relación, a su vez, con aspectos tales como la cantidad promedio de recursos de las instituciones y su efecto sobre la capacidad real instalada, con la calidad de los alumnos seleccionados y con la vinculación de ésta con exigencias sobre los niveles de aprobación por cohorte ingresada. Uno de los casos más representativos es el ocurrido con las nuevas universidades regionales. Estas entidades debieron alcanzar su consolidación institucional en medio de un período de restricción de recursos fiscales y de cambios posteriores en las modalidades de asignación de éstos, lo que dificultó su progreso. La mayor parte de las sedes universitarias que les dieron origen estaban dedicadas principalmente a la docencia, con carreras que se concentraban en áreas de Tecnología y de Educación. El nuevo status jurídico que adquirieron hizo posible que abordaran programas docentes de mayor nivel de exigencia (carreras de 5 o de 6 años, como Ingeniería Civil, y programas de postgrado). Si bien algunas son bastantes completas en cuanto a las disciplinas que cobijan y tienen un tamaño potencialmente adecuado en las distintas áreas, hay otras en que su quehacer se reduce a una o dos áreas de disciplinas y su dimensión física es pequeña. Por lo general, estas universidades mantuvieron la diferencia de calidad y de recursos que en promedio presentaban las sedes con los centros de mayor tradición en el país y, no obstante sus expectativas, tuvieron dificultades para formar una infraestructura de investigación; es decir, constituyen un segmento institucional distinto dentro de las entidades con financiamiento público.

También es posible constatar la existencia de dicotomías en el sistema, las cuales o no existían con anterioridad o no tenían la notoriedad alcanzada con la reestructuración de este sector educacional; tal es el caso de la división entre instituciones con financiamiento estatal e instituciones con financiamiento exclusivamente privado. La separación en estas dos partes debe ser pensada, no obstante, más

allá de las diferencias en cuanto a las fuentes de recursos, como el resultado de las políticas públicas que han sido puestas en aplicación para intervenir en las primeras nombradas. Se ha dado así ubicación a la existencia de dos subsistemas claramente identificables e interdependientes entre sí: el subsistema de instituciones con aporte del Estado y el subsistema privado.

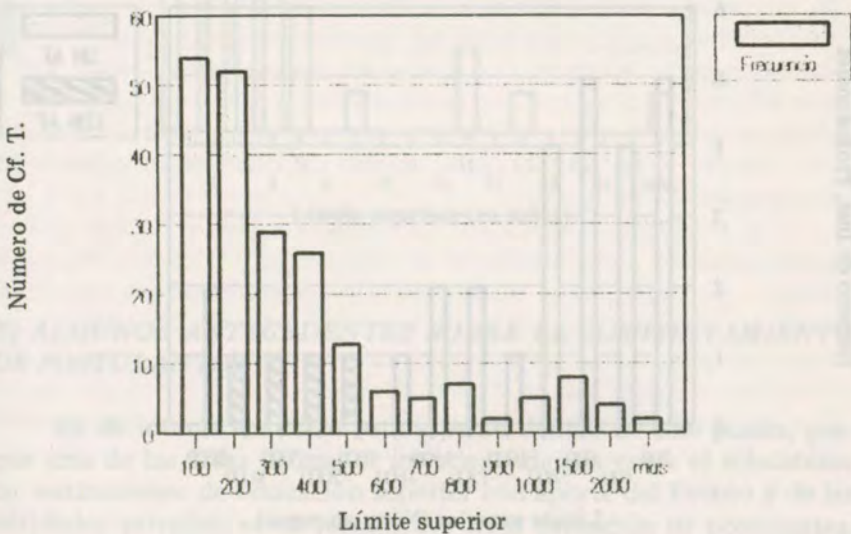
En lo que sigue, se centrará la atención en dos antecedentes disponibles que sirven para graficar lo antes mencionado sobre la heterogeneidad institucional y del sistema en su conjunto. Ellos son: las diferencias en el tamaño de las entidades componentes y en la calidad de los postulantes para ingresar a los diferentes planteles.

A) TAMAÑO DE LOS COMPONENTES.

Esta es una de las variables que permite caracterizar la creciente heterogeneidad de las instituciones dentro de un determinado nivel, aunque debe tenerse en cuenta que al haber entidades en proceso de crecimiento, cualquier referencia de tamaño separadamente de otras características, no es un antecedente suficiente para alcanzar conclusiones firmes sobre sus reales proyecciones. Pero, es obvio que un proyecto de expansión que implique mayores niveles de inversión obliga a una concentración de tamaño por la necesidad de explotar

GRAFICO N° 2

CENTROS DE FORMACION TECNICA,
FRECUENCIA SEGUN N° DE ALUMNOS. 1987



las economías de escala. Por la misma razón, un crecimiento docente por medio de "carreras de tiza y pizarra" permite - teóricamente y en ausencia de otras restricciones - diversificar el número de unidades productivas, localizando la oferta de servicios en función de los requerimientos de demanda.

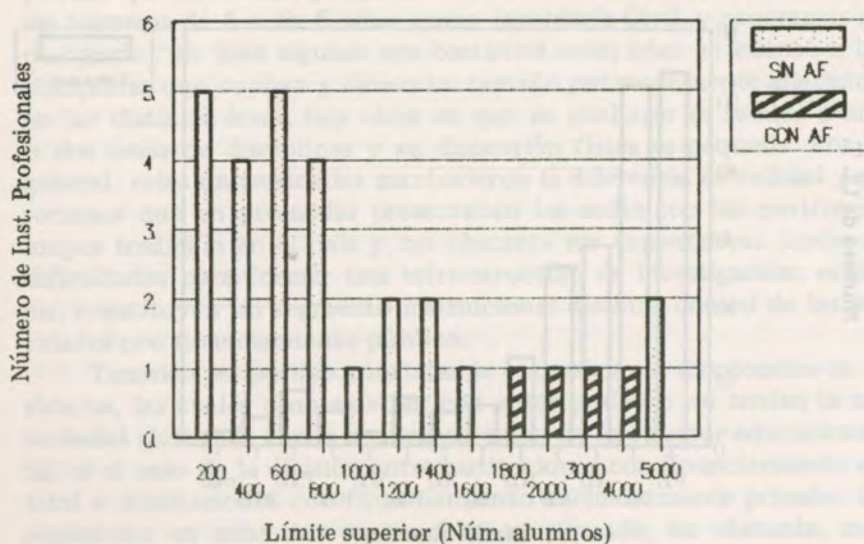
Tal parece ser el caso de los centros de formación técnica, según los antecedentes registrados en el Gráfico N° 2. La mayor cantidad de los establecimientos de este tipo tiene un tamaño menor a 200 alumnos. Este antecedente es congruente con la distribución regional contenida en la Tabla 3 anterior. Es conveniente considerar, sin embargo, las dificultades que tendrían establecimientos de esta dimensión, para equilibrar gastos operacionales de mayor envergadura como son los derivados, por ejemplo, de carreras de base tecnológica. Una de las críticas que se ha formulado a esta forma de expansión a través de carreras de bajo costo, reside en el discutible grado de pertinencia de las mismas a la realidad ocupacional de cada una de las localidades donde se están ofreciendo.

En cuanto a los institutos profesionales, se han ido conformando como entidades con planteles de un tamaño intermedio respecto de los otros dos niveles institucionales (ver gráfico N° 3). Entre los

GRAFICO N° 3

INSTITUTOS PROFESIONALES

FRECUENCIA SEGUN N° DE ALUMNOS. 1988



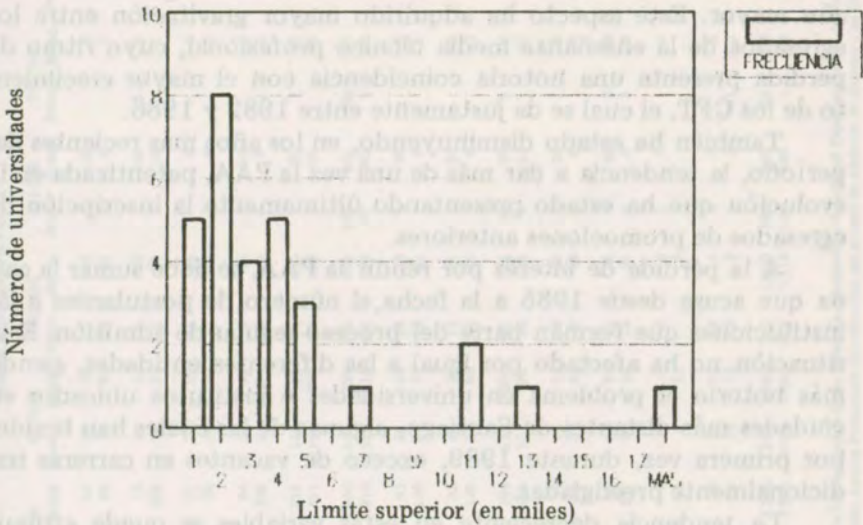
establecimientos de este tipo, se ubica, sin embargo, la institución privada de mayor tamaño surgida en estos años - el IPES Blas Cañas - cuya matrícula supera, incluso, a los de origen estatal.

Se incluye también como referencia la distribución según tamaño de las universidades con aporte fiscal. Las entidades de mayor nivel de matrícula por plantel matriz siguen siendo las dos universidades estatales. Existen, como puede ser observado en el Gráfico N° 4, una gran variedad de tamaños, que dada la naturaleza de estas instituciones, son demostrativos de un grado de heterogeneidad mayor al existente antes de los cambios, tal como se mencionara en párrafos anteriores.

Gráfico 4.

UNIVERSIDADES CON APORTE FISCAL

FRECUENCIA SEGUN N° DE ALUMNOS. 1988



B) ALGUNOS ANTECEDENTES SOBRE EL COMPORTAMIENTO DE POSTULANTES.

Es de interés examinar este aspecto dentro de este punto, porque una de las áreas de mayor interdependencia entre el subsistema de instituciones de educación superior con aporte del Estado y de las entidades privadas, se da justamente en la captación de postulantes.

Mientras las primeras mantienen en aplicación, por muchos años, un procedimiento común de selección de alumnos, denominado Sistema Nacional de Admisión, las segundas - que tienen un método de ingreso separado por institución - son dependientes en buena medida de las decisiones adaptadas en el aludido Sistema. Hay ejemplos en este aspecto, que serán vistos en el punto siguiente, de como al intentarse regular la admisión de ciertas áreas del sector con aportes públicos, los efectos sobre el sistema de educación post-media en su conjunto tienden a anularse por la absorción compensadora que se determina en las entidades privadas.

Han comenzado a manifestarse algunas señales globales de cómo la diversificación de oportunidades planteadas en todo este sector está influyendo en las decisiones de quienes desean acceder al nivel terciario. Es así como el número de inscritos para rendir la Prueba de Aptitud Académica (PAA) de la promoción terminal de la enseñanza media ha estado disminuyendo, a pesar del incremento en el egreso de dicho nivel, con lo cual la caída en términos relativos es aún mayor. Este aspecto ha adquirido mayor gravitación entre los egresados de la enseñanza media técnico profesional, cuyo ritmo de pérdida presenta una notoria coincidencia con el mayor crecimiento de los CFT, el cual se da justamente entre 1982 y 1986.

También ha estado disminuyendo, en los años más recientes del período, la tendencia a dar más de una vez la PAA, patentizada en la evolución que ha estado presentando últimamente la inscripción de egresados de promociones anteriores.

A la pérdida de interés por rendir la PAA, se debe sumar la caída que acusa desde 1985 a la fecha, el número de postulantes a las instituciones que forman parte del proceso regular de admisión. Esta situación no ha afectado por igual a las diferentes entidades, siendo más notorio el problema en universidades e institutos ubicados en ciudades más distantes de Santiago, algunas de las cuales han tenido, por primera vez, durante 1989, exceso de vacantes en carreras tradicionalmente prestigiadas.

La tendencia decreciente en estas variables se puede atribuir principalmente a la influencia de dos factores: primero, al mayor número de requisitos y exigencias que las instituciones respectivas debieron agregar para las postulaciones¹⁷, con lo cual disminuían sensiblemente las opciones de los posibles candidatos y, segundo, a la atracción ejercida por las nuevas oportunidades abiertas por las instituciones privadas, particularmente sobre estudiantes cuyos puntajes no les permitía ingresar a la carrera e institución de su preferencia y sí lo podían hacer, alternativamente, en alguna de aquellas.

Para establecer la posible incidencia en la deserción de candida-

CUADRO Nº 10
CANDIDATOS POTENCIALES DE LA PROMOCION Y REZAGADOS
QUE NO POSTULAN, SEGUN TRAMO DE PUNTAJE PAA Y REGION.
AÑO 1988 y 1989

Región	Tramos de puntaje en la PAA																									
	450-500			501-550			551-600			601-650			651-700			701-750			751-800			Total Región			Sobre 600	
	Año	Prom.	Rezag.	Prom.	Rezag.	Prom.	Rezag.	Prom.	Rezag.	Prom.	Rezag.	Prom.	Rezag.	Prom.	Rezag.	Prom.	Rezag.	Prom.	Rezag.	Prom.	Rezag.	Total	Prom.	Rezag.	Total	
I	88	94	69	51	42	17	39	5	19	1	13		3			1	168	186	354	6	36	42				
	89	151	123	58	88	18	24	6	15	2	4		1				215	255	490	8	20	28				
II	88	211	121	86	13	21	41	1	30		15	1	3				332	283	615	8	48	56				
	89	222	156	106	101	28	63	1	27	1	16		1		1		362	371	734	8	45	53				
III	88	83	51	22	21	10	20	3	16		8		2				118	118	236	3	26	29				
	89	143	86	42	33	18	20	3	14	3	4		3				209	160	369	6	21	21				
IV	88	163	73	61	64	21	35	5	32	3	14		2				259	220	479	8	48	56				
	89	295	229	92	108	28	34	8	8	3	5	1	1				427	385	812	12	14	26				
V	88	804	309	381	215	131	186	34	130	8	91	1	25			4	1.365	1.020	2.385	43	250	293				
	89	1.032	359	442	351	144	274	28	135	8	63		28			4	1.654	1.220	2.874	36	230	266				
R.M.	88	3.199	1.1154	1.941	1.062	1.047	934	395	604	148	441	25	193	5	21	6.166	4.415	11.181	513	1.265	1.838					
	89	3.909	1.302	2.342	1.310	1.221	1.112	404	696	91	351	2	116	2	11	1.911	4.904	12.881	499	1.180	1.619					
VI	88	229	114	105	91	35	48	18	42	4	25		6				391	346	131	22	71	95				
	89	362	319	153	136	56	62	13	21		6		1				584	545	1.129	13	28	41				
VII	88	305	153	140	93	42	65	13	21	4	23		9			1	504	311	875	11	60	17				
	89	356	208	172	126	52	68	18	30		8		2				598	442	1.040	18	40	58				
VIII	88	159	493	363	383	110	200	21	82	11	55	3	20			4	1.213	1.231	2.510	41	161	202				
	89	938	683	432	432	131	252	22	112	1	42	1	20			2	1.533	1.543	3.016	30	176	206				
IX	88	281	101	150	98	42	52	9	24	2	13	1	6				491	298	189	12	41	59				
	89	295	168	146	114	34	64	8	28	1	5		3				484	382	866	9	36	45				
X	88	284	124	139	85	51	31	21	34	4	22	2	8		1		502	310	812	28	64	92				
	89	355	189	165	117	61	58	15	24	2	3	2	2				600	393	993	19	29	48				
XI	88	33	5	24	4	3	6	3	2	1	3		1				64	21	85	4	6	10				
	89	42	10	28	14	8	11		3								18	38	116	8	3	3				
XII	88	66	24	39	18	21	19	3	13	4	8		5				133	87	220	1	26	33				
	89	19	72	52	49	14	12	2	3	1	2	1	1				149	139	288	4	6	10				
Total	88	6.523	2.191	3.514	2.249	1.551	1.650	543	1.023	190	119	33	279	6	30	12.366	8.741	21.107	772	2.051	2.823					
	89	8.179	3.904	4.229	2.971	1.821	2.054	534	1.116	119	509	1	179	2	24	14.891	10.864	25.155	662	1.852	2.514					

FUENTES:

(1) Archivo Maestro de Inscritos 1988, de la Universidad de Chile, Dirección Académica y Estudiantil Departamento de Administración Prueba de Aptitud Académica.

(2) Intervención del Presidente de la Comisión Asesora Permanente Coordinadora del Proceso de admisión de alumnos a las Universidades Chilenas. Consejo de Rectores 1 de agosto de 1989.

tos de los factores nombrados, resulta conveniente examinar la distribución por tramos de los resultados obtenidos en la PAA por quienes finalmente no hacen efectiva su postulación. De acuerdo a un reciente informe de la Comisión Coordinadora del Proceso de Admisión (Consejo de Rectores 1.08.89) referente a datos del presente año, el 53 por ciento del total nacional de deserteos tenía una puntuación promedio en la PAA superior a 500 puntos, mientras que tres de cada cuatro tenía entre 450 y 550 puntos (Ver Cuadro N° 10 pág. anterior). Hipotéticamente, este puede ser el grupo de deserteos más afectados en sus decisiones por las limitaciones de puntajes mínimos y más orientados en consecuencia en sus posibilidades hacia los establecimientos privados. Por otra parte, alrededor de un 50 por ciento del total, es decir, uno de cada dos deserteos, era originario de la Región Metropolitana. Este antecedente tiene interés, si se considera que es justamente en Santiago donde han concentrado su funcionamiento las nuevas universidades privadas. Lo anterior viene a corroborar, así mismo, una afirmación anterior en el sentido que la "clientela" de las entidades privadas se forma como un residuo de la selección de las instituciones con aporte público, cuestión que determina, como se dijo, la presencia de componentes de estratificación entre estos dos subsistemas.

3. EVOLUCION DE LAS POLITICAS PUBLICAS EN EL SECTOR: DE LA INTERVENCION PARA REESTRUCTURAR A LA REGULACION CENTRALIZADA, MAS ACA DEL MERCADO.

Se señalaba antes que en los cambios que se introdujeron al anterior sistema, es posible distinguir tres fases o etapas características, en las que el factor determinante ha sido la evolución seguida en las políticas públicas sobre estos asuntos. Esta influencia tan marcada de las decisiones gubernamentales sobre el crecimiento del sector, resulta ser una primera advertencia en cuanto a que los mecanismos previstos para la expansión del sistema no operaron como se esperaba, obligando a intervenir reiteradamente al Ejecutivo para corregir aspectos que, de acuerdo al diseño, tenían otra vía de solución. En consecuencia, de un sistema que tenía que funcionar a través de mecanismos basados en la competencia entre las partes, con reglas definidas y estables para todos y con un Estado neutral en muchos aspectos, se pasó, en la práctica, a otro en que el rol asumido por los organismos estatales alcanzó un relieve impensado por los autores de la reforma. En este punto se hace una revisión por etapa de lo acontecido, con énfasis en los aspectos estructurales involucrados en cada uno de ellos.

A) PRIMERA ETAPA (1981 - PARTE DE 1982).

Las nuevas medidas comenzaron a ser prontamente impulsadas, a comienzos de 1981, por distintos personeros del Gobierno, en especial desde el Ministerio de Educación. Se buscó avanzar inicialmente, en dos aspectos que eran estimados como cruciales para garantizar el éxito de las reformas emprendidas: uno, reorganizar las universidades existentes en términos de la nueva tipología institucional y, dos, permitir y facilitar la creación de nuevas universidades (por parte de aquellos patrocinadores previamente calificados por el Ministerio del Interior) y de las restantes entidades definidas, abriendo este sector a la iniciativa del sector privado.

La reestructuración de los planteles universitarios era considerada un proceso transitorio de intervención gubernamental - que involucraba a cada uno de ellos, y no solamente a los estatales - con el propósito de que adecuaran su funcionamiento al nuevo dominio funcional. Se perseguía concentrar sus actividades docentes en la dictación de programas conducentes a grados académicos y en carreras profesionales de su exclusividad, separando de ellas las oportunidades formativas que no respondieran a la misión y al perfil definidos en la legislación dictada. Asimismo, con las partes desprendidas, se pretendía fundar nuevas entidades regionales que iban a ser calificadas en el nivel de universidades o de institutos profesionales, en función de las carreras que se estuvieran ofreciendo a esa fecha en ellas.

En el lapso de un año, a partir de marzo de 1981, se pudo materializar, en parte, este objetivo ya que se redujo en la práctica la división de las universidades estatales, con el solo agregado del desagajamiento de la sede Arica de la Universidad del Norte. Asimismo, a raíz de las presiones ejercidas en el seno del Gobierno desde las regiones, algunas entidades, que habían sido inicialmente calificadas para operar como institutos profesionales, terminaron por ser constituidas como planteles universitarios¹⁸. También universidades técnicas, como las de Santiago y Santa María, mantuvieron sus carreras de nivel técnico.

En consecuencia, el propósito de generar una realidad organizativa en este sector que permitiera perfilar claramente ante el país los alcances de la proyectada diversificación institucional, fue parcialmente concretado. Los primeros "saltos" institucionales se produjeron de él tempranamente y, como prosiguieran a lo largo de todo este período, no cabe duda que han incidido en dificultar la consolidación real y la formación de una percepción social más nítida

de la entidad quizás más novedosa en todo el diseño de la estructura, como es el Instituto Profesional.

Este es, entonces, un período de puesta en marcha y de implementación operativa del nuevo esquema. A nivel de la administración pública, el Ministerio de Educación se aboca a ajustar su organización de forma de ser capaz de asumir aquellos asuntos que la ley le encomendaba en cuanto a la creación de nuevas entidades de educación post-media y, particularmente, las referidas a la supervisión del funcionamiento de los centros de formación técnica. También fue preocupación de dicha repartición en este lapso, los aspectos relacionados con la elaboración de normas estatutarias de las universidades tanto estatales como privadas con aporte y las cuestiones vinculadas a la preparación del funcionamiento y aplicación inicial en 1982 de los nuevos mecanismos de financiamiento indirecto (AFI y CFU).

Las nuevas medidas tenían, como es sabido, un importante componente económico y financiero que, de acuerdo a las proyecciones oficiales de 1981, permitirían recuperar en un mediano plazo el gasto del país en el desarrollo de este nivel educacional. La situación proyectada comenzó a ser drásticamente modificada - a poco de perfilarse - a raíz de la crisis económica que afectó al país a fines del año 1981. Las políticas de ajuste aplicadas por el Gobierno en virtud a los acuerdos alcanzados con el FMI, significaron una reducción del gasto público. Es sabido que educación es un "área blanda" en que es posible lograr en el corto plazo, fuertes disminuciones del gasto fiscal.

En el mes de noviembre de 1981, se estableció que los mecanismos indirectos de financiamiento del Estado sólo beneficiarían a las universidades existentes en 1980 y a los planteles derivados de su reestructuración. Esta disposición, que obligaba a las nuevas entidades privadas a tener que autofinanciarse, sumada a los efectos de la misma crisis en el propio Gobierno y entre los grupos patrocinadores de proyectos, terminó por inhibir el interés del sector privado por invertir en el sector universitario¹⁹. Toda esta situación no pareció afectar, en igual medida, a quienes conformaron institutos profesionales y centros de formación técnica. Como ya ha sido mencionado, las instituciones de este tipo creadas con posterioridad a 1981 significaron, en una buena proporción, dar continuidad y carácter oficial a la educación extraescolar de ese nivel que existía a esa fecha (González, 1988).

Entre las consecuencias políticas de la referida crisis, se destaca la pérdida transitoria de confianza en el seno del Gobierno hacia las tesis neo-liberales, que derivó en el desplazamiento de los ministros

del área político-económica que eran identificados con ese pensamiento y arrastró también en ello al Ministro de Educación de la época (y a sus más inmediatos colaboradores en las materias de interés en este trabajo).

A mediados de 1982, con un nuevo equipo en el Ministerio, se tenía ya una primera apreciación y se veía con inquietud el comportamiento de algunas instituciones con aporte, las cuales, preocupadas de obtener una mayor captación de recursos indirectos para afianzar sus programas de expansión independiente, habían creado, por ejemplo, carreras de Ingeniería Civil o aumentaron las vacantes de las existentes, generando una clara distorsión en esta área. También había numerosos proyectos de ampliación de sus ofertas hacia una muy diversa gama de nuevas oportunidades de formación.

La suma de todos estos factores llevó a justificar en el Gobierno una progresiva intervención sobre el sistema de educación superior, lo cual significó coordinar centralmente y regular su expansión en el área de pre-grado.

B) SEGUNDA ETAPA (SEGUNDO SEMESTRE 1982 - PRIMER SEMESTRE 1987).

Desde el Ministerio de Educación, se toma la resolución de intervenir por medio, primero, de medidas correctivas sobre aspectos de la legislación que habían operado generando distorsiones, como el caso de los mecanismos financieros indirectos. Así, por ejemplo, a partir de 1982, se suprimió la ponderación por tipo de carrera que contemplaba la ley para la determinación de los montos por institución del aporte fiscal indirecto. A esta iniciativa, se sumó la resolución de los encargados de las finanzas públicas, de reducir en un 43 por ciento el total de estos recursos respecto de lo originalmente programado, además de disminuciones en menores porcentajes de las otras vías de financiamiento estatal, a las instituciones del sector. Una combinación de acciones de este tipo toma curso a través de todos los años de esta etapa, con lo cual un procedimiento de asignación que descansaba en la estabilidad de las normas y en la seguridad de un programa de aportes, acabó por ser desfigurado, generando una creciente incertidumbre en las instituciones beneficiarias sobre los flujos anuales de estos recursos, con las consiguientes dificultades internas para sostener su funcionamiento.

Otra vía de intervención se dio a través del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas y, más en concreto, por medio del Sistema Nacional de Admisión, cuyas disposiciones normativas básicas son adoptadas mediante acuerdos de dicho organismo²⁰. Durante este

lapso, es evidente el fortalecimiento, por necesidad del Ministerio, del rol coordinador del Consejo en una serie de planos, dentro del propósito de generar acuerdos que vincularan a cada uno de los componentes, sin necesidad de modificaciones en los mecanismos legales, por la sola expresión de las relaciones de poder entre el Ministro y los rectores delegados. Para el proceso de admisión de 1983 se adopta la decisión de no abrir nuevas carreras, de limitar el puntaje de los postulantes para ingresar a las ingenierías civiles a un mínimo de 600 puntos y de ponderar en un 15 por ciento las pruebas de Historia de Chile. Asimismo, mediante instrucciones a los rectores delegados de algunas universidades se consigue disminuir la oferta de vacantes en las carreras de Ingeniería Civil, en alrededor de 1500 cupos (con restricciones de hasta un 70 por ciento en algunas universidades en relación a sus ofertas del año anterior).

En el Ministerio se había procedido a institucionalizar internamente, en septiembre de 1982, la existencia de la División de Educación Superior, organismo que aun cuando no contaba con atribuciones legalmente reconocidas, comienza a asumir una creciente notoriedad en todo este proceso de intervención reguladora. Las tentativas de modificación del sistema impulsadas desde esta repartición, tocan a dos aspectos fundamentales: la necesidad de institucionalizar, de dar una forma estructural a la coordinación del mismo, y la conveniencia de generar un mecanismo estable de regulación de la creación de nuevas carreras. Se da inicio así, a un proceso de revisión de las bases del sistema diseñado, desde el interior del propio Gobierno militar.

En febrero de 1983, al momento de asumir la cartera de Educación la Ministra Mónica Madariaga (febrero a octubre de 1983), se da comienzo a un estudio formal sobre la materia con vistas a dictar una ley de educación superior, y se declara que no habrá autorización de nuevas entidades privadas de educación superior - universidades e institutos profesionales - mientras se aprueba el cuerpo legal orgánico sobre el tema. Este freno o restricción a la apertura al sector privado del sistema, operó en la práctica hasta fines de 1987 (Ver Cuadros 3 y 4, anteriores). Como no se disponía de otra herramienta legal que no fuera la autorización previa del Ministerio del Interior a las nuevas iniciativas, se optó en el Gobierno por usar esta vía²¹. A la fecha de dicha declaración había 7 proyectos de universidades y 22 proyectos de institutos profesionales, pendientes de la autorización de ese Ministerio.

Por otra parte, ante el conocimiento de la existencia en las instituciones con aporte de 54 iniciativas de creación de nuevas carreras, se implementó, en el Ministerio del ramo, un proceso de revisión de

proyectos para ser presentados por las instituciones, a través de una forma de acreditación inicial de los mismos que supuso el concurso de Comisiones de especialistas nacionales en las disciplinas respectivas.

Los estudios encomendados para dar expresión a un nuevo marco legal, quedaron contenidos en un anteproyecto de ley de educación superior que no prosperó como iniciativa en razón de las resistencias surgidas en sectores influyentes en el Gobierno. Este trabajo había sido elaborado con la participación de autoridades universitarias y personalidades del mundo académico (una comisión central y once sub-comisiones estables con 6 integrantes cada una). El anteproyecto se detuvo a raíz del desacuerdo manifestado por el Consejo de Rectores, el cual consideró varias de sus proposiciones como atentatorias a la autonomía universitaria²². Como resultado de estas reacciones se produce también el cambio de la Ministra y de su principal colaborador en este asunto.

Pese a lo anterior, la acción práctica del Ministerio no cambia con los dos Ministros siguientes (1984 - 1986) y se exploran dos vías alternativas para llegar a definir los resguardos e innovaciones que en esa repartición se veían como necesarios de introducir en la legislación: una, a través de un reglamento del DFL1, en el cual se precisaron los requisitos que debían reunir los interesados en la creación de nuevas universidades e institutos profesionales para obtener la autorización; la otra, mediante la preparación del proyecto de Ley Orgánica Constitucional de Educación, incluyendo allí todas las correcciones que la realidad aconsejaba. En el intertanto, se procedió a renovar para 1984 la no autorización para abrir carreras en las instituciones con aporte y se reguló, a través del Sistema Nacional de Admisión, la oferta de vacantes. En cuanto al financiamiento, y dentro del propósito de corregir distorsiones estimadas en la asignación del crédito fiscal, se centralizó en el Ministerio todo el procedimiento, ocupando para ello una pauta socio-económica común para todas las instituciones partícipes.

Las intervenciones sobre uno y otro aspecto, más allá del marco legal, aunque más acá del mercado, en cuanto coordinación centralizada del sistema, operaron hasta mediados de 1987. En enero de 1986 se renueva por dos años el derecho a veto del Ministerio del Interior a los proyectos del sector privado, prolongando así la acción de bloqueo a estas iniciativas comenzadas en 1983. Se tenía en la práctica, entonces, un sub-sistema, sometido a una regulación formal sin precentes, de trascendental gravitación en el nivel de las instituciones de educación superior, y un sub-sistema privado, cuya supervisión y control operaba dentro de los cauces legales, de escasa relevancia en el nivel superior pero de creciente consolidación en el

plano de la formación de técnicos. Es decir, la coordinación del funcionamiento de las entidades del sector era concebida de un modo diferente, según se tratara de instituciones con financiamiento del Estado o instituciones privadas sin financiamiento fiscal. Las primeras, reguladas en su accionar por la intervención de organismos gubernamentales (Ministerio de Educación y Ministerio de Hacienda, principalmente); las segundas, formalmente reguladas por el proceso de examinación e, indirectamente, por las decisiones del gobierno que afectaban a las que reciben fondos estatales.

Lo que está detrás y justifica este comportamiento es, en definitiva, una concepción sobre el rol del Estado que conduce a intervenir en ciertos aspectos del funcionamiento de las entidades que reciben sus aportes en resguardo de una correcta asignación de los recursos que se les proporciona, mientras se da un mayor margen relativo de acción a las instituciones privadas existentes, en resguardo de la libre iniciativa.

Un ejemplo que ilustra muy bien esto último, es lo acontecido con el intento de regulación de las carreras de Pedagogía. En el año 1985, a partir de las conclusiones emanadas de un trabajo de la División de Educación Superior del Ministerio en cuanto a sobre-dotación de profesores y con el respaldo de los resultados de un censo de estos profesionales, se obtuvo el acuerdo del Consejo de Rectores para limitar, vía exigencia de puntajes mínimos, la postulación a dichas carreras. Simultáneamente, se promovió un debate público sobre los problemas ocupacionales en el área, con el propósito de disminuir el interés de los candidatos a postular en este campo, aportándoles información útil para orientar su decisión. El resultado fue que efectivamente disminuyó la postulación a las instituciones con aporte, pero el efecto sobre el sistema en su conjunto no tuvo relevancia porque las instituciones privadas absorbieron la diferencia, justamente en esas mismas carreras.

Por último, es necesario destacar que todos los cambios indicados en esta etapa ocurren, también, en un contexto en que el comportamiento interno de las instituciones de educación superior con aporte, va sufriendo modificaciones. Como una derivación de la crisis económica y para disminuir la creciente inquietud social, se inició en 1983 un proceso de apertura política, que rápidamente encontró respuesta en las universidades, especialmente en el estudiantado el cual, a contar de dicho año, comienza a organizarse y a presionar para que se restablezcan las elecciones directas de sus directivas. También adquieren mayor cuerpo las organizaciones gremiales y sindicales del personal de las instituciones. Se forman, en la mayoría de

ellas, asociaciones de académicos y se establecen nuevos cauces para la acción de aquellos sindicatos de trabajadores de las mismas, que existían desde antes. Comienzan a efectuarse encuentros entre estas organizaciones a nivel del país y se constituyen comités coordinadores nacionales de su accionar. Adquieren así creciente vigor los planteamientos críticos a la política de educación superior y universitaria, no obstante las medidas represivas puestas en práctica por ciertos rectores-delegados. El Gobierno busca, asimismo, actuar con energía redoblada en los centros más conflictivos, mediante la designación de nuevos rectores proclives a una mayor dureza. Se llega así al año 1987.

C) TERCERA ETAPA (SEGUNDO SEMESTRE 1987 - 1989).

La presión ejercida en las instituciones de educación superior con aporte por mayores recursos provenientes del Estado alcanzaba, a mediados de 1987, un carácter difícil de contener por parte de las autoridades delegadas, en especial en algunas de las instituciones de mayor relieve (Universidad de Chile y Universidad de Concepción)²³. Paralelamente, al interior del Gobierno, recobraban posiciones de influencia, personeros partidarios del libre mercado, afianzados por los logros que estaban alcanzando en el manejo de la crisis de la deuda externa. Desde estos sectores se comenzaron a promover iniciativas que incidían abiertamente en el manejo de los problemas de otras áreas (como educación y salud). El diagnóstico que hacían sobre la situación universitaria, partía del supuesto que el nivel alcanzado en los aportes del Estado era suficiente y que lo que se requería era un reordenamiento de dichas instituciones, orientado hacia un uso más eficiente de los recursos que la Sociedad (a través del Estado) destinada a cada una de ellas y a un aumento de la productividad del trabajo académico.

Para conseguir una corrección de esta situación desde las propias instituciones, fueron impulsadas una serie de medidas, en las que, por una parte, se retomaban aspectos del diseño inicial en cuanto a la readecuación de las sedes regionales y en cuanto, también, a la utilización de introducir dinámicas competitivas entre los distintos componentes del sistema, en especial a través de una presencia más significativa del sector privado, y, por otra parte, se definían nuevos mecanismos de financiamiento y se trataba de aplicar una estrategia que perseguía sacar provecho de la debilidad económica que las afectaba y del nivel de dependencia que presentaban de los recursos del Estado. Se optó, además, por cambiar rector delegado en algunos de estos planteles, como un modo de darle un mayor impulso

inicial a las medidas de "racionalización" de cada institución y se procedió a desarticular el Consejo de Rectores, rebajando su perfil como organismo de contacto multilateral entre estas instituciones, al punto que sus dependencias fueron ubicadas en oficinas del propio Ministerio. Se privilegiaba de esta forma, la aplicación de medidas sobre cada entidad, específicas a su circunstancia, desechando el empleo de mecanismos comunes a todo este subsistema, como había sido la tónica anterior.

La modificación al financiamiento afectó tanto los montos de los aportes que el Estado entregaba a estas instituciones, por cada uno de los distintos conceptos, como las vías a través de las cuales se ponían éstos a su disposición. Ha estado basada en la sustitución parcial de aportes de libre disponibilidad de las instituciones, transfiriendo los recursos correspondientes, a la constitución o al acrecentamiento de fondos administrados por el sector público a través de concursos de proyectos (Fondo de racionalización y desarrollo de universidades, Fondo de desarrollo de universidades derivadas regionales, Fondo de desarrollo científico y tecnológico (FONDECYT)).

La asignación de recursos de los dos primeros fondos quedaba supeditada a la aprobación de proyectos específicos de readecuación de funciones, nivel de actividad y de planta de personal, generados desde las respectivas instituciones. Los parámetros usados para evaluar los diferentes proyectos han sido en la práctica, bastante discrecionales, aunque, supuestamente, lo que se intentaba medir era la eficiencia interna de las universidades y corregir sus debilidades y defectos.

En cambio, los recursos de FONDECYT estaban sujetos a la presentación de proyectos por parte de investigadores de una misma institución o de varias de ellas, con el propósito de premiar la productividad académica de los profesores de mayor nivel y reforzando de paso, por esta vía, la incorporación de factores de competencia al interior de las unidades más básicas de cada una de estas organizaciones. Estos fondos quedaron abiertos a todo el sector académico, independientemente del tipo de entidad a la que pertenecieran.

Por otra parte y consistentemente con el objetivo de una mayor privatización en las actividades del sector, se determinó abrir el sistema a la incorporación de nuevas universidades e institutos profesionales, para lo cual bastó con eliminar la barrera que implicaba la autorización del Ministerio del Interior. Al mismo tiempo y para facilitar los aportes del sector privado al desarrollo del sistema, se estableció la creación de un fondo especial que incorpora un mecanismo de incentivo tributario a las empresas, para que éstas puedan hacer donaciones destinadas a materializar proyectos de infraestructura y de

equipamiento de los centros académicos de nivel superior. Por último, se resolvió extender a todas las entidades de nivel post-secundario, sean de financiamiento público o privado, la posibilidad de captar recursos provenientes del aporte fiscal indirecto. En preparación de esta medida, aplicable a partir de 1990, se procedió en el presente año a incrementar en un 50 por ciento en términos reales los fondos de este aporte, con base en la disminución de los recursos estatales directos.

La aplicación de estas medidas ha causado una variedad de efectos, tanto a nivel del sistema como de las instituciones que lo conforman. En el plano sistémico, se tendió a profundizar las diferencias ya anotadas, entre la regulación aplicada por los organismos gubernamentales a las instituciones que reciben aporte estatal y la ejercida sobre las entidades de educación superior con financiamiento privado. Además, al haberse optado por una regulación directa sobre cada institución con aporte, el Consejo de Rectores era más un factor de entorpecimiento de las medidas que de colaboración, razón por la cual se le hizo perder toda trascendencia y perfil propio. En consecuencia, la coordinación centralizada de las instituciones del subsistema con aportes, se realiza ahora - predominantemente - a través de una relación bilateral entre el órgano central y la entidad respectiva²⁴.

En cuanto a las repercusiones a nivel de unidades o componentes se tiene, en primer término, que la reacción de las instituciones que reciben aporte estatal ha estado influida, en gran medida, por el nivel de dependencia de los recursos del Estado en el financiamiento de sus actividades y por las posibilidades de alcanzar acuerdos al interior de las mismas que comprometan la decisión de los distintos sectores interesados. Es así que se puede constatar la situación de universidades cuyas autoridades han optado por ajustar su nivel de gasto en personal a la nueva realidad de ingresos presupuestarios (incluidos lo que provienen de la elevación de aranceles de matrícula), readecuando sus actividades, suprimiendo áreas y carreras y exonerando a personal que labora en ellas. De esta forma han podido liberar recursos para incrementar el nivel de remuneraciones del personal mantenido y desarrollar planes de infraestructura. Este proceso se ha dado principalmente en instituciones regionales derivadas y, excepcionalmente, en alguna de las universidades tradicionales.

Por otra parte, las medidas adoptadas para incentivar la incorporación del sector privado han tenido un efecto inmediato - tal como quedó registrado en el Cuadro 4 anterior - adquiriendo, por vez primera, gravitación en la oferta de nuevas oportunidades y cupos,

en especial en la Región Metropolitana, cuyas repercusiones sobre el resto de las instituciones recién se están manifestando. La fundación y apertura de nuevas universidades e institutos profesionales ha contribuido, sin duda, a incrementar los niveles de heterogeneidad del conjunto y ha dejado planteada, asimismo, una marcada preocupación sobre los límites de expansión del sub-sistema privado. Las dificultades que han estado encontrando algunas de estas nuevas instituciones para suscribir acuerdos de examinación con las entidades legalmente autorizadas para ejercerla, puede ser una señal de que se esté llegando a una forma de restricción del crecimiento del sistema no imaginada, como sería la capacidad instalada para ejercer este rol ante un aumento explosivo de carreras; aunque, también, puede tratarse de una reacción reguladora del proceso expansivo, de carácter endógeno al sistema, en ausencia de un mecanismo estructural apropiado.

Mientras tanto, ha proseguido en el Gobierno el debate interno sobre correcciones por introducir en el marco legal de 1981, todo lo cual quedaría refundido en la Ley Orgánica Constitucional de Educación cuya dictación está aún pendiente de acuerdo. De la evolución presentada por las políticas públicas en este sector, se puede inferir la existencia de diferencias de apreciación entre los grupos que se han alternado en la conducción pública del sector en estas distintas etapas, respecto, sobre todo, a las cuestiones de coordinación del sistema y de regulación del funcionamiento de las instituciones. El espectro de ideas parece ir desde quienes sostienen las ventajas de una apertura sin trabas a la competencia y de un control transitorio por programas de las nuevas entidades sin el intervencionismo de órganos centrales, a quienes han promovido la incorporación - en resguardo de la fe pública comprometida - de formas estructuradas de coordinación centralizada y de mecanismos de acreditación institucional operantes desde la autorización de los nuevos proyectos. El conflicto entre estos sectores ha perdurado por varios años y pese a la premura actual del Gobierno militar por dejar promulgada esta ley como otras de similar rango, no se conoce aún una solución definitiva a este intento de revisión "desde adentro" de las reformas a la educación superior.

III. APRECIACIONES E INTERROGANTES SOBRE LA ACTUAL "SITUACION BASE" DEL SECTOR.

En los dos puntos anteriores se presentó el diseño inicial de las reformas de 1981 y algunos aspectos estructurales de la realidad que se ha ido conformando en estos años, siguiendo los impulsos y retro-

cesos de las políticas públicas ante condicionantes surgidas desde el interior del propio Gobierno militar, como asimismo, desde los distintos actores institucionales envueltos en este proceso, en un contexto de cambios en la situación económica y política imperante en el país. Es necesario, ahora, hacer una apreciación de la situación actual de este nivel educativo dentro de una perspectiva más amplia, - es decir, más allá de los límites establecidos por las bases del modelo a que se ha hecho referencia - y plantear, asimismo, algunas de las interrogantes que surgen respecto del futuro en una materia de tanta trascendencia como ésta.

1. LOS CAMBIOS EN SÍ Y SU DINAMICA.

Una primera apreciación sobre la situación se refiere a los cambios en sí y a su dinámica. Han sucedido en un período de tiempo relativamente breve y aún están ocurriendo, y han alterado de tal modo la condición previa, que no se tienen bases suficientes de análisis como para extraer conclusiones bien asentadas que sirvan de fundamento a políticas públicas de mayor plazo. Igualmente, toda esta situación es tan reciente que todavía está siendo asimilada por la comunidad nacional.

Se tiene en el presente una gran diversidad de instituciones, con notorias diferencias de calidad en los servicios que proporcionan y en la amplitud y cobertura de los mismos; débilmente articuladas entre sí y relacionadas en su conjunto más por interacciones derivadas indirectamente, que por el funcionamiento de mecanismos de institucionalización como sistema; reguladas sectorialmente mediante la aplicación de procedimientos escasamente formalizados e inestables (instituciones con financiamiento estatal) o ampliamente criticados por sus limitaciones (acreditación y supervisión de instituciones privadas); con perfiles institucionales por nivel e indefiniciones sobre funciones y exigencias que no favorecen la consolidación de las entidades como tal en su mismo nivel.

Se constata, asimismo, una situación muy crítica en cuanto a la expansión y crecimiento de la base institucional privada, cuyas consecuencias podrían estallar en 1990 afectando a todo el sistema, aunque en primera instancia, y más directamente, a los componentes más débiles del mismo. Las entidades existentes enfrentan, actualmente, una situación de relativo estancamiento en la demanda que pueden captar de egresados de la promoción del año o de períodos anteriores. Si se suma a esto la expansión previsible en la oferta para el próximo período lectivo, tanto como resultado de la incorporación de nuevas entidades privadas como de las medidas adoptadas por

las instituciones existentes con y sin aportes del Estado²⁵, se tendría un desequilibrio de una magnitud tal que muy probablemente comprometería la subsistencia de algunas de las entidades partícipes. El sector privado es un sub-sistema aún débil, por lo que además del perjuicio directo para los estudiantes (y sus familias) de las instituciones fallidas, se derivaría un efecto que envolvería la credibilidad, respetabilidad y prestigio de dicho conjunto. Por otra parte, los mecanismos legales o reglamentarios vigentes, no contemplan expresamente una situación de esta naturaleza.

La heterogeneidad alcanzada entre los componentes del sistema y la incapacidad de los mecanismos vigentes para encauzar el crecimiento del mismo, son una expresión del lado negativo de toda esta realidad, la cual también presenta aspectos positivos que no deben ser olvidados o descuidados al momento de impulsarse la aplicación de nuevas medidas. No parece apropiado para este sector la adopción de soluciones que supongan movimientos pendulares respecto de las políticas existentes. Sí parece conveniente, en cambio, hacer primar una perspectiva académica y educacional y parámetros propios de ese ámbito, por sobre criterios y mecanismos directos o indirectos de naturaleza económica, los cuales han tendido a predominar en las orientaciones y evolución reciente en este campo.

Así, por ejemplo, la distinción de niveles en el sistema educacional post-medio es funcional y da respuesta a necesidades estructurales del sector. Debe ser, por tanto, reconocida más allá de cualquier debate. La diferenciación institucional y el aporte del sector privado a los cambios del sistema tienen, por su lado, un carácter positivo para el desarrollo del mismo, en cuanto significan sesgos o características propias, formas diferentes de abordar determinadas funciones y áreas de trabajo y ampliación de la oferta de conocimientos, profesionales y especialidades socialmente útiles.

Es conveniente tener en cuenta que pueden pasar una o dos décadas antes que las nuevas entidades consoliden primariamente su desarrollo y alcancen su ubicación en la sociedad. Por lo mismo, una regulación que aparece aconsejable abordar, si se efectúa en términos drásticos, puede conducir al fracaso de iniciativas válidas que son, sin embargo, necesariamente débiles en sus comienzos. Esto no significa que no sea razonable imponerles limitaciones, desde la partida, con el fin de garantizar ciertos estándares de calidad.

En suma, las críticas que puede hacerse a los nuevos componentes del sistema es importante ubicarlas en la debida perspectiva temporal. Los años son decisivos en el desarrollo de las instituciones de educación superior: sirven para consolidar una manera de ser institucional, la cual va fraguando lenta y, naturalmente, va llevan-

do también, a la necesidad de abordar otros aspectos en su quehacer. Lo que ha ocurrido con las instituciones estatales derivadas y con las entidades privadas de primera generación (1981 - 1983) puede dar una base empírica importante para definir algunas medidas aplicables a las recientemente constituidas.

2. DOMINIO INSTITUCIONAL.

Este es, como se sabe, uno de los elementos determinantes que debe ser resuelto en la configuración de un sistema educativo para disponer de una base estable y equilibrada de funcionamiento. Entre los aspectos que pueden afectar la solución que se alcance están la variedad de entidades en un mismo nivel - lo cual obliga muchas veces a reconceptuar la forma predominante de entender un determinado componente - y las superposiciones que se dan entre niveles - cuestión que puede ser resultado tanto de inconsistencias en el diseño, como de la forma asumida en las concreciones prácticas - y que dificultan, consecuentemente, la búsqueda de un perfil propio para las diferentes organizaciones según sea su nivel. Resulta conveniente ver, en lo que sigue, cada uno de estos aspectos separadamente.

A) *VARIEDAD DE ENTIDADES EN UN MISMO NIVEL.*

La mayor y más importante variedad institucional se observa en el plano universitario. Se indicaba en un punto anterior una primera división de éste entre entidades con aporte y entidades privadas sin financiamiento del Estado. También, al interior de cada una de estas partes se observan segmentaciones: aquéllas con aporte, entre las tradicionales y las derivadas; en las sin financiamiento, entre las de primera generación y las de segunda generación. Así, una institución que por definición legal es plurifuncional y cuyos campos disciplinarios pueden ser sectoriales (como las técnicas o las pedagógicas) o de amplio espectro, adquiere una tipología práctica que es más variada.

En este nivel hay, actualmente, tres tipos de entidades: uno, constituido por instituciones fundamental o exclusivamente docentes y con docencia de pre-grado (universidades privadas sin aporte: entidades hasta ahora puramente docentes); dos, entidades que ofrecen o que están tendiendo a ofrecer, además, en forma selectiva, docencia de post-grado e investigación relevante y a un nivel de excelencia nacional en áreas específicas o con proyecciones de alcanzarlo (universidades sectoriales y universidades regionales), y, finalmente, un grupo más reducido de universidades completas que

cultivan una variedad de disciplinas y saberes en ciencias básicas, ciencias aplicadas, tecnologías, humanidades, ciencias sociales, artes, y con amplia capacidad de desarrollo de especialidades de post-grado, líneas variadas de investigación, extensión sistemática y posibilidades reales de trabajo interdisciplinario y de reflexión cultural.

Una inserción más cabal de las instituciones existentes en alguna de estas formas y las posibilidades que tienen de evolucionar hacia otras más perfeccionadas dependerá del transcurso del tiempo, de los recursos de que dispongan y de los propios planes de desarrollo que definan y de las regulaciones que se ejerzan sobre ellas; pero, evidentemente, el punto de partida es desigual, con algunas, muy pocas, que parten con un nivel de gran consolidación y, otras, con actividades orientadas solamente a la docencia de pregrado y en algunas áreas de enseñanza profesional muy ligadas a las expectativas de demanda de los postulantes.

La dicotomía entre el sector con aporte y el sector que no recibe estos recursos, no debiera llevar a pensar en la necesidad de crear un nuevo nivel, si se está dispuesto a concebir la institución universitaria según formas más variadas. La experiencia de otros países muestra que existen buenas y prestigiadas universidades privadas docentes, que no realizan (y no tienen por qué hacerlo) las funciones que se le exigen a las universidades públicas. Es conveniente reconocer, asimismo, algunas autolimitaciones presentes en la evidencia empírica de otros países respecto del sector universitario privado: su orientación funcional preferente es a la docencia, sus planteles están ubicados en los lugares de mayor desarrollo del país, los campos de estudios cubiertos con su quehacer surgen de la ecuación entre costos operacionales relativamente bajos y alta demanda por ellos, su expansión se da primariamente en dirección a la disposición a pagar de los demandantes (instituciones de demanda).

Otro segmento cuya evolución da cabida a ciertas preocupaciones es el de las universidades derivadas regionales: se ha dado en éstas una discusión y un debate, aún no resuelto, acerca de la cuestión relativa a qué es lo específicamente regional en su vocación institucional y en su acción concreta: qué se le puede exigir y qué puede ofrecer una universidad regional en relación al desarrollo integral de su entorno.

Falta una respuesta satisfactoria a esta interrogante. Quizás ello se deba a que estas universidades - como ya se dijo - han debido consolidarse institucionalmente en estos primeros años en condiciones financieras desfavorables.

El sector de los institutos profesionales está formado casi exclusivamente, por entidades privadas y como son, por definición,

solamente educacionales, la variedad que presentan está dada por diferencias en las áreas de formación cubiertas y por la experiencia acumulada de las respectivas instituciones. Los antecedentes muestran que hay institutos de primera generación que han alcanzado prestigio, los cuales están especializados y han concentrado su quehacer, en un determinado campo de formación profesional. La evolución seguida por estas entidades exitosas, es un antecedente valioso que se debe tener en cuenta al momento de elaborar respuestas a las interrogantes que afectan a este nivel.

B) PERFIL INSTITUCIONAL.

El funcionamiento durante estos años, es una prueba de que la tipología institucional introducida en 1981 puede operar y presenta rasgos que han de servir de base para proyectar su consolidación. Las mayores dificultades en este punto parecen estar en cómo se logra una diferenciación más profunda, más esencial, que la actualmente existente, entre las universidades e institutos profesionales y, también, entre los centros de formación técnica y la enseñanza media técnico-profesional.

Los cambios en el último tiempo, en cuanto al crecimiento de la oferta privada - basado en un mayor número de instituciones y de oportunidades - y en cuanto, también, a la definición de salidas intermedias en programas conducentes a títulos de mayor nivel, son una manifestación de diversos procesos de ajuste que están ocurriendo en dicho sector. El más significativo de éstos, es el denominado "salto o corrimiento institucional", fenómeno que es el resultado de un conjunto de factores de diversa índole, como ser: inconsistencias en el diseño normativo del sistema, acomodo de las instituciones ante una mayor competencia, prestigio social unida a la institución universitaria, irresolución del Gobierno para trenar, en sus oportunidades, la dinámica de ascenso en instituciones de origen estatal y, la liberalidad propia de las medidas de autorización en el plano universitario.

Entre los aspectos de diseño, hay varios que están contribuyendo al debilitamiento del perfil de las instituciones de menor nivel, especialmente de los institutos profesionales. Por una parte la delimitación de su rol formativo, con exclusión de las llamadas "12 carreras", es discutible analíticamente, sobre todo cuando se aprecia la realidad que presenta el funcionamiento actual de las universidades privadas más recientes y se las contrasta con los criterios que se tuvieron en vista para resolverles la exclusividad en la dictación de estos programas²⁶. Por otro lado, si bien se definió como lo

más propiamente universitario, el otorgamiento de grados académicos, al momento de señalarse exigencia para su autorización e independencia, se establecieron disposiciones que se refieren solamente a estar dictando algunas de las "12 carreras"; con esto se ha determinado un perfil inicial a las nuevas universidades, netamente profesional, que se confunde en parte con el de los institutos. Influye, asimismo, la débil estructura definida para garantizar las relaciones de traspaso - en un medio heterogéneo y competitivo - de los egresados de un nivel a otro superior, con lo cual las instituciones han optado por constituir ellas mismas una nueva entidad de mayor nivel y ofrecer planes de estudios con salidas intermedias conducentes al título de técnico o el de profesional de 4 años, según sea el caso. Vías de este tipo son una distorsión práctica que retratan la falta de fluidez interinstitucional entre niveles.

Si prevalece esta tendencia a ascender en busca de una oferta más atractiva en todo sentido, se corre el riesgo de terminar con todas las instituciones que consigan subsistir, cubriendo los tres niveles; es decir, por distintas razones se está promoviendo una creciente integración vertical de las actividades de las instituciones, siendo difícil detener este movimiento con los mecanismos de regulación actualmente en práctica.

La búsqueda de un perfil propio para los diferentes niveles organizacionales del sistema, va a requerir de mayores precisiones sobre las funciones y exigencias que deben cumplir en su condición de tal. El nivel más perjudicado con este proceso de ascenso es el de los institutos profesionales, ya que adquiriría el carácter de "estación de tránsito", con lo que su rol funcional tendería a desvanecerse. Se necesita una revisión en los términos de definición del mismo, lo cual involucra necesariamente el nivel siguiente de las universidades. Una posibilidad que debe ser explorada es la de imaginar estas instituciones como entes especializados en una determinada área disciplinaria, dentro de la cual pudieran desarrollar docencia tanto de primer ciclo como de segundo ciclo.

Finalmente, es también necesaria la diferenciación en un nivel apropiado de los centros de formación técnica y de la enseñanza media respectiva. Pese al crecimiento de los centros en cuanto a número de alumnos, se puede apreciar que es débil aún el reconocimiento público del título de técnico que confieren. A lo anterior se debe sumar, como agravante de tal situación, la duplicidad de títulos y, cuando corresponda, la yuxtaposición de planes y programas con el nivel medio técnico-profesional. La interdependencia entre estos dos niveles formativos tiene una faceta que es estructural y que tenderá a prevalecer bajo cualquier denominación institucional. Lo que se

necesita es, entonces, perfilar adecuadamente los objetivos de cada uno de ellos, definiendo si constituyen niveles distintos o son oportunidades con salidas semejantes en cuanto a su calificación para el mundo laboral, pero con diferencias en la entrada.

3. COORDINACION DEL SISTEMA.

Las características de especial variedad y el alto número de establecimientos que ha adoptado la diversificación de la educación post-media en Chile, la misma expansión institucional y la experiencia de intervencionismo del Gobierno militar sobre el sub-sistema con aporte, han traído al debate el tema de la coordinación y hacen aparecer como ineludible la articulación de un sistema que funcione con reglas claras y estables y a través de estructuras previamente definidas.

El actual desorden y la creciente entropía en que ha caído el sistema, han permitido apreciar que el mercado por sí solo no basta en este sector para provocar la regulación y encauzar el crecimiento, al menos en la situación de nuestro país: funciona en forma inadecuada sujeto a múltiples imperfecciones, especialmente en cuanto a la información de los usuarios y beneficiarios. Otro esquema que parece estar excluido de suyo es el de una coordinación fuertemente centralizada (órgano estatal no autónomo). Los alcances de las intervenciones ministeriales de todos estos años sobre el sub-sistema con aporte, son la mejor prueba de los riesgos inherentes a una opción como ésta.

En el diseño de estas estructuras es conveniente tener en cuenta que los procedimientos de coordinación pueden ser formalizados y altamente estructurados; como también, pueden estar presentes aun en ausencia de una estructura formal. Por ejemplo, el desarrollo de procesos de coordinación no estructurados en instituciones de educación superior obedece, en gran medida, a la aceptación por parte de ellas de ciertos valores, roles y conceptos que contribuyen a perfilarlas de un modo singular y que son el testimonio de una cultura común (libertad académica, relación profesor-alumno, etc.).

Los modos concretos que se pueden constatar, en la práctica, en otros sistemas de educación superior, resultan ser una mezcla de procesos tanto formales como informales y sus características específicas están claramente influenciadas por la concepción que se tiene, en la sociedad respectiva, del Estado y de los procesos de decisión pública.

En el caso chileno, se aprecia, en las actuales circunstancias, la voluntad de reevaluar positivamente el rol del Estado sin el temor de pasadas experiencias, en especial en su papel como garante de la fe

pública y de fomento de la educación, sin por ello ir en menoscabo de la libertad de enseñanza.

Uno de los factores básicos del diseño y mantenimiento de tal sistema consiste en su institucionalización en una serie de organismos que reflejen la actitud y el compromiso de ser parte del mismo. Estas instancias deben estar capacitadas para relacionar al sistema en todas las direcciones, tanto en sus vínculos con el entorno como hacia adentro, con las instituciones componentes. Se obtiene así un espacio donde se puede reflexionar y definir acciones de fomento para todo el sector.

La institucionalización del sistema debiera ser pensada, entonces, a través de órganos globales de coordinación (nacional y por regiones) instituidos como entidades del Estado descentralizadas y autónomas. Esta no es una cuestión sencilla de resolver, tanto porque la realidad histórica nacional ha demostrado que existen dificultades para organizarlo, como porque la coordinación de la diversidad, a través de estructuras formalmente establecidas, suele ser excedida, en la práctica, por situaciones de hecho que no estaban en los planes de nadie. Por otra parte, la autonomía es un valor muy arraigado en la tradición de las universidades chilenas de mayor trayectoria, que se ha visto de muchas formas debilitada y condicionada en su expresión institucional en el Gobierno militar. Cualquier mecanismo de coordinación que se proponga va a tener que ser definido, entonces, a través de un proceso participativo de búsqueda de acuerdos entre objetivos que requieren conciliación.

Es importante que el órgano coordinador que se piense a nivel nacional, responda a un diseño que privilegie una línea y un estilo de trabajo de excelencia y de carácter no burocrático, tendiente a obtener el respeto de la comunidad académica. Debiera ser, por tanto, independiente, autónomo, no burocrático y contemplar, a la vez, una racional participación del Estado.

Además, tiene que estudiarse la posibilidad de conformar regionales correspondientes que faciliten la coordinación de las instituciones existentes en las diversas zonas del país y que propendan a su progreso.

Entre las funciones que han comenzado a ser planteadas para estos organismos están las de:

- promover o apoyar programas de expansión o crecimiento de las instituciones;
- encauzar el desarrollo de las que comienzan;
- evaluar y proponer formas de articulación entre los diferentes niveles;

- contribuir al diseño y aplicación de mecanismos estables de distribución de los recursos del Estado al sector;
- evaluar y acreditar institucionalmente y por programas a las nuevas entidades de educación superior y promover una auto-evaluación periódica y recurrente de las ya existentes, y,
- centralizar y canalizar información útil para el desarrollo y administración de las instituciones, estudiando el sistema como un todo y fomentando la realización de investigaciones sobre temas relevantes como apoyo de su desempeño.

La aplicación práctica de estas funciones en una base institucional como la que existe en este momento en el país, da cabida a una serie de interrogantes y dudas, algunas de las cuales toman pie en las naturales aprensiones que surgen ante iniciativas estructurales sobre las cuales no existe en el sector una experiencia previa. En esto, puede ser de utilidad revisar comparativamente las experiencias de otros países con realidades más cercanas a la nuestra, y determinar las potencialidades y riesgos que surgen de formas de institucionalización del sistema, como las que están actualmente en el centro de nuestra atención.

4. MECANISMOS DE TUTELA Y DE SUPERVISION.

Hay bastante evidencias en el actual funcionamiento de este sistema de que los mecanismos de regulación operantes han sido insuficientes para encauzar su diversificación y resguardar su desarrollo conforme a exigencias de calidad y de estabilidad congruentes con el interés público por estos servicios. Las críticas están centradas en aspectos que tienen que ver con la creación y mantención en el sistema de entidades, como ser, las reglas de autorización de universidades y el proceso de tutela o de tuición aplicable en el ciclo de vida inicial de las nuevas instituciones de educación superior. Se señala, asimismo, la incapacidad mostrada por los mecanismos indirectos de financiamiento estatal y por el esquema competitivo para regular por sí solos y de un modo estable y permanente, la calidad de los servicios y los límites a la expansión de los mismos.

Como se vio antes, en el propio Gobierno militar predominó, durante una extensa etapa del último período, la apreciación de un grupo que consideraba que se requería de importantes correcciones, por lo cual adoptaron medidas interventoras intentando encauzar el funcionamiento del sub-sistema con aportes y frenar la incorporación de nuevas instituciones privadas de educación superior. En los años recientes, al variar la estrategia gubernamental y optarse nuevamente por encaminar el sistema dentro de un esquema

de liberalización y competencia abierto al sector privado, aunque con una intervención reguladora dirigida hacia el interior de las instituciones con aporte, se ha reactivado la polémica sobre qué modificaciones introducir a las formas de regulación del conjunto de entidades.

Uno de los aspectos que se critica, dice relación con la intervención de los organismos de gobierno sobre las instituciones de educación superior con aportes. Se las ha sometido en el período a una serie de reglas aplicables a aspectos de su planificación académica que operaron por vía administrativa, al margen de cualquier atribución legal (como ser: limitaciones para crear nuevas carreras, de cupos en ciertas áreas, de acceso a fondos indirectos). Si se suma a esto, las modificaciones casi anuales en las normas del financiamiento del Estado, se llega a un cuadro de inestabilidad e incertidumbre que ha afectado a la casi generalidad de estas instituciones, el cual es necesario cambiar.

Otra cuestión que se ha criticado, es el proceso de autorización de nuevas entidades de educación superior y la subsecuente acreditación de sus carreras mediante la participación de instituciones examinadoras. En un punto anterior, se mencionaba el hecho de que en el procedimiento actual de autorización hay una relación inversa entre el nivel de la entidad que se crea y el nivel de exigencias por completar. Por esta vía, se ha facilitado tanto las dinámicas de ascenso como la expansión del número de entidades del nivel superior, cuyo único límite está dado - como ya se ha dicho - por la capacidad de examinación de las instituciones autorizadas.

Por otra parte, ha quedado también de manifiesto que el proceso de examinación aplicado en las nuevas universidades e institutos profesionales es una forma de acreditación muy limitada, imperfecta e insuficiente: está referida solamente a las carreras e indirectamente toca a la institución, coarta la creatividad y la innovación de las entidades nacientes, tiende a transformar una función pública respetable, como es la de acreditar, en una revisión y fiscalización parcial, formal, poco sustantiva y atentatoria de planos y decisiones en los que las nuevas entidades debieron disponer de mayor autonomía desde la partida²⁷. Es, también, un procedimiento de alto costo - que ha llevado, en su operación, al desarrollo de algunos vicios que son bien conocidos - y que está en vías de agotar su capacidad ante el creciente número de entidades que prosiguen constituyéndose en el sector.

Si la intención, al momento de diseñar esta modalidad, fue delegar una función en las entidades examinadoras para que ellas ejercieran una tutela y supervisión sobre las carreras ofrecidas por las ins-

tituciones nacientes, a lo largo de un período prolongado de tiempo antes de otorgárseles independencia para continuar dictándolas por sí mismas (7-10 años), tal propósito, no se está concretando adecuadamente por esta vía.

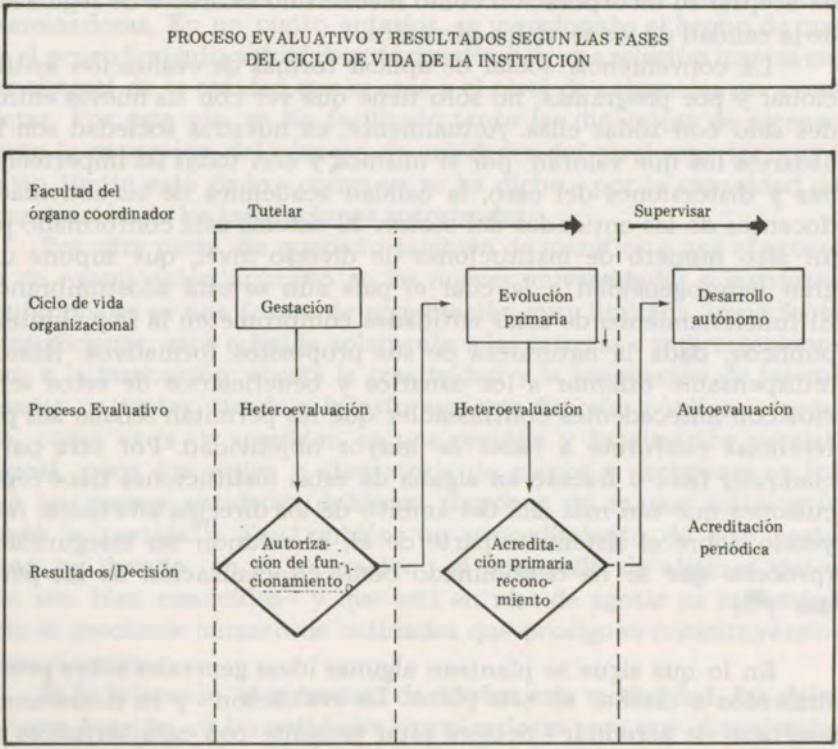
Se ha afirmado, asimismo, que este procedimiento fue visto desde su partida, como un mecanismo transitorio, que sería aplicable solamente mientras se definían las condiciones para abordar una auténtica acreditación (Prieto, 1988). Un proceso más completo de acreditación envuelve tanto aspectos institucionales como de cada programa y toma modalidades diferentes según cual sea la etapa de crecimiento y evolución en que se encuentre la institución respectiva. Tiene que ser pensado, en definitiva, como el resultado de una autoevaluación de cada entidad en beneficio del interés de la sociedad y de la propia institución, y no como una acción contralora y limitativa de agentes externos que se acata formalmente. Con el tiempo transcurrido y las experiencias de todo tipo reunidas en estos años por los diferentes componentes del sistema, se ha comenzado a entender mejor sus alcances y existe una actitud más proclive de aceptar su incorporación como mecanismo indirecto de regulación de la calidad de los servicios ofrecidos.

La conveniencia social de aplicar formas de evaluación institucional y por programas, no sólo tiene que ver con las nuevas entidades sino con todas ellas. Actualmente, en nuestra sociedad son los usuarios los que valoran por sí mismos, y con todas las imperfecciones y distorsiones del caso, la calidad académica de las actividades docentes de las entidades del sector. El sistema está conformado por un alto número de instituciones de diverso nivel, que supone una gran heterogeneidad a la cual el país aún se está acostumbrando. El funcionamiento de estas entidades comprometen la fe y el interés públicos, dada la naturaleza de sus propósitos formativos. Resulta indispensable orientar a los usuarios y beneficiarios de estos servicios con antecedentes contrastables que les permitan señalar sus preferencias conforme a bases de mayor objetividad. Por otra parte, cualquier falla o fracaso en alguna de estas instituciones tiene repercusiones que van más allá del ámbito de los directos afectados, recayendo sobre el sistema o parte de él, al difundir las inseguridades (proceso que se ha denominado como "socialización de las pérdidas")²⁸.

En lo que sigue se plantean algunas ideas generales sobre procedimientos a diseñar en este plano. La evaluación - y su subsecuente resultado de acreditar - debiera estar presente con características diferentes en tres momentos del ciclo de vida organizacional: en la

gestación, en la etapa de evolución primaria y en la fase posterior de desarrollo autónomo. En los dos primeros, la forma predominante sería de una heteroevaluación, en que el juicio de agentes externos es determinante para tomar decisiones sobre la iniciativa en desarrollo. En cambio, en el último, el procedimiento debiera tener un acento autoevaluativo, con la colaboración eventual de agentes externos, y con un carácter voluntario y periódico. Todo este proceso adquiriría una expresión más completa en el caso de universidades e institutos profesionales. La situación de los centros de formación técnica no debiera ser distinta en cuanto a los requerimientos de evaluación y acreditación, aunque tendría una modalidad permanente de heteroevaluación, vinculada a la supervisión más directa que es necesario ejercer sobre su funcionamiento. En el diagrama N° 2, se esquematiza el tipo de procesos y sus resultados, según las fases del ciclo de vida indicadas anteriormente.

Diagrama 2.



En la etapa de gestación de las iniciativas - que culmina con su autorización de funcionamiento o rechazo - la experiencia actual ha evidenciado que es indispensable que la presentación de las mismas esté avalada con un documento del proyecto en que se dé respuesta a ciertos requerimientos mínimos en cuanto a desarrollo de la capacidad física por instalar e inversión inicial a comprometer, pero sobre todo, en cuanto a capacidad académica y garantías ofrecidas por los proponentes en este aspecto. Este último asunto es decisivo también para establecer una regulación a la expansión de la base institucional en su conjunto. Al ser la capacidad académica de un país un patrimonio limitado, es imperioso anteponer un requisito como el expresado ya que de otro modo los estándares de calidad comienzan a devaluarse, con la consiguiente caída en el nivel del servicio que se está ofreciendo.

La etapa siguiente, de tutela o de tuición sobre el funcionamiento inicial, debiera culminar con una acreditación primaria, que admite algunas similitudes con la independencia que define la actual legislación; es decir, abriría el camino para plasmar y consolidar los rasgos distintivos de la institución. El proceso evaluativo sería tanto institucional como por programa. Una interrogante que es necesaria resolver es qué se puede hacer con aquellas instituciones que no respondan con el tiempo a un determinado perfil.

La última fase, de autoevaluación y de acreditación voluntaria, estaría vinculada más a aspectos programáticos, como post-gradados y líneas de investigación, en relación directa con la posibilidad de acceder a fondos de financiamiento de origen estatal o multilateral.

Dada la trascendencia de la función pública comprometida en todo este proceso, debiera ser esta una responsabilidad a asumir por el órgano coordinador nacional del sistema. Sería esta entidad, la mejor dotada para encauzar el funcionamiento de los componentes del mismo, de acuerdo a reglas y pautas de común aplicación. Con todo, la viabilidad práctica de este mecanismo parece descansar, en gran medida, en el éxito de la estrategia que se siga con el propósito de que abarque en su aplicación a todas las instituciones componentes.

Para ello, parece necesario ir avanzando gradualmente hacia un mecanismo aplicable a todas las instituciones de educación superior y a sus actividades principales, basado en criterios conocidos, los cuales deben responder a un diseño técnico realizado y aplicado con apoyo de la comunidad académica del país. La experiencia que se vaya acumulando a través de este proceso inicial, debiera permitir alcanzar, en un lapso razonable, los procedimientos más adecuados a nuestra realidad en este sector.

5. ADAPTABILIDAD ANTE NUEVAS DEMANDAS.

La expansión del período en el nivel educativo post-medio se dio a través de la iniciativa y la acción del sector privado, prevaleciendo en ello una dinámica de crecimiento de absorción de la demanda. El resultado ha sido el de un sector fuertemente orientado a la formación profesional, con predominio de carreras de corta duración las cuales están vinculadas, en su gran mayoría, con el sector servicios. La misma legislación imperante constriñe los objetivos primeros de las entidades nacientes en el plano universitario a la dictación de las carreras profesionales que fueron reservadas para ese nivel. Por su parte, el sub-sistema con aporte ha visto debilitada su contribución al país de muchas formas, a raíz de la caída real en el financiamiento estatal y de los cambios en la modalidad de transferencia de los mismos. En la práctica, la búsqueda de nuevos recursos ha implicado para estas instituciones alcanzar un mayor desarrollo en aquellas áreas y actividades más relacionadas con la estrategia económica imperante²⁹.

La capacidad de atención del sistema, si bien ha crecido en su conjunto, ha llegado a acoger alrededor de 57 por ciento de los egresados de nivel medio. La mayor absorción la hacen los centros de formación técnica e institutos profesionales privados, cuyos servicios son pagados por los propios usuarios. A las instituciones con aportes ingresan solamente 3 de cada 8 estudiantes que acceden a este sistema, lo cual significa que alrededor de un 15 por ciento de la generación respectiva logra llegar a la universidad. Las vacantes en programas de post-gradó representan un porcentaje del orden del 3 por ciento del total de los ingresos ofrecidos en el sector universitario.

La adopción, en el futuro del país, de una estrategia de desarrollo económico diferente, debiera tener amplias repercusiones sobre las prioridades del sistema educativo de nivel terciario. Así, los objetivos de crecimiento rápido, de apertura económica, de distribución más igualitaria del ingreso, de alto empleo y de desarrollo tecnológico propio, tienen implicaciones sobre el nivel educativo superior en cuanto requerir, por ejemplo: de una pirámide más ancha en la cúspide, con mayores esfuerzos en el post-gradó y en la investigación; de una formación profesional en las instituciones de educación superior con una preparación general más sólida y extensa y con currículos de pre-gradó no sobrecargados de contenidos y, asimismo, de una capacidad de atención, en la base, congruente con el propósito de incrementar las posibilidades formativas en este nivel de quienes egresan de enseñanza media.

Los mayores esfuerzos de adaptación ante estas futuras demandas van por el lado de cómo ir adecuando paulatinamente una base institucional diversa, heterogénea y, en muchos aspectos, desnivelada y demarcada por mecanismos de regulación por carrera y, por tanto, dividida y particionada estructuralmente por objetivos profesionalizantes, de modo que se transforme en otra de la cual las vías de admisión de las instituciones de educación superior se ensanchen, con acceso primero a ciclos básicos de pre-grado, y se enfatice el desarrollo de los niveles de post-grado y se logre plasmar una escala de investigación distinta. Todos estos propósitos implican concentrar recursos más que subdividirlos; de allí que en la tarea que debiera emprenderse - en la cual le cabe una decidida participación orientadora y de estímulo al sector público - la mayor responsabilidad parece tenerla el sub-sistema de instituciones con aportes. Hay países en que las instituciones que reciben aporte estatal han podido mantener un alto nivel y desarrollarse en áreas de post-grado y de investigación, mientras el sector financiado con recursos privados ha contribuido, sobre todo, a absorber, con su expansión, gran parte de la demanda insatisfecha por acceso al nivel educacional terciario. Este podría ser el camino a seguir en la experiencia chilena, aunque implica definir con suficiente claridad el ámbito de acción que se quiere que tenga el Estado y el sector privado en todo este nivel y abordar el diseño de las políticas públicas de forma de estimular y de encauzar, conforme a pautas de calidad, el crecimiento de las instituciones que colaboren con su quehacer al cumplimiento de las metas definidas para el sistema.

NOTAS.

- 1 La tasa de escolarización respecto a la población de 20-24 años disminuyó para la educación superior universitaria de 16.8 en 1973 a 10.8 en 1980, y la matrícula total de 146.451 alumnos en 1973 a 118.978 en 1980. A su vez, las vacantes que en 1973 alcanzaban a 47.214 puestos fueron reducidas, al punto que en 1980 eran de 32.954.
- 2 No obstante, un cierto número de ellas habían estado obteniendo del Ministerio de Educación la aprobación de planes y programas de estudio conducentes al título de sub-técnico, el cual era registrado en la Dirección de Educación Técnico Profesional, quedando sujetas, en consecuencia, a una supervisión de sus actividades, la cual se ejercía a través de un establecimiento fiscal de dicho nivel.
- 3 Aunque el momento político era favorable para tareas refundacionales (poco

después del plebiscito por el cual se aprobó la Constitución de 1980 y la prolongación del mandato del General Pinochet por un mínimo de 8 años más), la reforma que se comenzaba a proyectar implicaba imponer "desde afuera" no solamente una nueva base institucional, sino toda una reestructuración o adecuación interna, sobre un conjunto de instituciones muy complejas y con cierta capacidad probada de resistir cambios generados exógenamente, ya sea por sí mismas o por sus vínculos e interrelaciones con otros organismos e instancias.

- 4 Entrevista a la ex-Ministra de Educación, Mónica Madariaga, publicada en la revista APSI N° 290, del 6 al 12 de febrero de 1989. Allí informa, además, que "la ley se hizo en el Ministerio del Interior" y que para su redacción se contó con parte de la llamada "comisión Bustamante".
- 5 DL 3541 (12.12.80) que delega en el Presidente de la República la facultad de reestructurar las universidades, atribución para ser ejercida mediante decretos con fuerza de ley; DFL1, que define la institución universitaria en cuanto sus fines y principios de organización, y fija normas sobre cómo crearlas y regular su funcionamiento inicial; DFL2, que establece la obligación de los rectores de las universidades existentes de proponer un programa de reestructuración de ellas al Presidente de la República; DFL3, que dispone normas respecto a la libertad de las universidades para establecer un sistema de remuneraciones para su personal; DFL4, que fija normas sobre el aporte fiscal a las universidades y sobre el Crédito Fiscal Universitario; DFL5, que define los institutos profesionales y establece normas sobre su creación y posterior regulación inicial; DFL22, que crea un programa de becas para estudiantes de escasos recursos; DFL24, que define los centros de formación técnica y dispone normas para su creación y supervisión; DFL33, que crea el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y fija normas de financiamiento de la investigación científica y tecnológica, y DFL50 (19.11.81) que complementa los DFL N°s, 1, 2 y 24.
- 6 Hay que considerar también, que además de la jerarquización por funciones, hay una jerarquización según el prestigio social de las instituciones, que presenta en nuestro país un notorio desnivel en favor de la institución universitaria.
- 7 De acuerdo al artículo 12 del DF1, ellas son: Abogado, Arquitecto, Bio-Químico, Cirujano Dentista, Ingeniero Agrónomo, Ingeniero Civil, Ingeniero Comercial, Ingeniero Forestal, Médico Cirujano, Médico Veterinario, Psicólogo, Químico-Farmacéutico. La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza agregó a esta lista los títulos de Profesor de Educación Básica, Profesor de Educación Media en las asignaturas científico-humanistas y Profesor de Educación Diferencial (Art. 52, Ley 18962).
- 8 Aclaración proporcionada por Eugenio Cáceres en entrevista con el autor.
- 9 Dada la liberalidad establecida en la ley para autorizar la creación de nuevas universidades y, en menor medida, de institutos profesionales, pareciera que la opción imaginada era que los términos del crecimiento fueran regulados fundamentalmente por la demanda.
- 10 Son instituciones examinadoras de carreras, en primer lugar, las universidades existentes al momento de aplicarse esta reestructuración y las entidades que

- derivaron de su división, siempre que estén otorgando el título-grado correspondiente; también adquieren este carácter, aquellas universidades que por más de cinco años estén otorgando independientemente los grados o los títulos correspondientes.
- 11 De hecho, han sido negadas autorizaciones por parte del Mineduc aduciendo como causal el no cumplimiento por los interesados de los requisitos definidos por la ley. Con todo, las negativas son escasas y han recaído sobre proyectos claramente deficientes.
 - 12 En este caso son instituciones examinadoras: las universidades existentes en 1980 y las instituciones derivadas de su división, siempre que estén otorgando el título respectivo, los institutos profesionales que estén independientemente dictando por más de tres años la carrera de que se trate y el Ministerio de Educación "cuando no hubiera más de una entidad con las características mencionadas anteriormente" (DFL. Art. 11, d).
 - 13 Entre los factores que explican los cambios de énfasis en las políticas públicas (los cuales son el punto de partida de las etapas) pueden ser mencionados algunos de origen interno del sector, como efectos no deseados de las medidas impulsadas, y otros de naturaleza exógena, aunque fuertemente condicionantes en todas direcciones, como la crisis económica que afectó al país desde fines de 1981.
 - 14 Los casos son: Universidad Mayor (IP Diego Portales), Universidad de las Américas (IP Campus), Universidad Mariano Egaña (IP Esc. Contadores Auditores), Universidad Bolivariana (IP Esc. de Comunicación), Universidad Santo Tomás (IP de la Araucanía), y Universidad Leonardo da Vinci (IP Providencia).
 - 15 Se ocupa la clasificación utilizada por la División de Educación Superior del Mineduc, la cual contempla 10 áreas - una más que la de UNESCO - a raíz de la separación del área de Ciencias Sociales de las carreras relacionadas con Administración y Comercio.
 - 16 En estudios recientes se ha informado de diferencias en el resultado de la PAA según el tipo de establecimiento de origen del alumno que la rinde. Mientras que de los alumnos provenientes de establecimientos particulares pagados, sólo un 12 por ciento no obtendría 450 puntos en la PAA, en los colegios subvencionados dicha proporción se elevaría a un 30 por ciento y en los fiscales es aún mayor, llegando a un 37 por ciento.
 - 17 Puntajes mínimos para Pedagogía, a partir de 1986, 575 puntos en Universidades y 550 en los Institutos Profesionales; para Ingeniería Civil, desde 1983, 600 puntos.
 - 18 Al mes de marzo de 1981 ya se habían formado las siguientes nuevas instituciones de acuerdo al procedimiento que se indica: a) de la fusión de las sedes de las universidades estatales en aquellas ciudades donde ambas entidades tenían planteles: las universidades de Antofagasta, de La Serena y de La Frontera; b) directamente de sedes de la Universidad de Chile: la Universidad de Valparaíso, las Academias Superiores de Ciencias Pedagógicas de Santiago y de Valparaíso y los institutos profesionales de Santiago, de Arica, de Iquique y de Chillán; y c) directamente de sedes de la Universidad Técnica del Estado, actual Universidad de Santiago de Chile: la Universidad del Bío-Bío y el Ins-

tituto Profesional de Valdivia. Posteriormente, en el mes de octubre de dicho año, se crean las universidades de Talca (fusión de sedes), de Atacama y de Magallanes (derivadas de la ex-UTE), las cuales fueron concebidas primero como institutos profesionales. En el primer trimestre de 1982 surgieron la Universidad de Tarapacá - de la fusión entre el Instituto Profesional de Arica y la sede de la Universidad del Norte de esa ciudad - y el Instituto Profesional de Osorno de la integración de las sedes de las universidades estatales.

- 19 A comienzos de 1983, funcionaban 3 de estas universidades privadas, las cuales se estructuraron como unidades centradas en lo docente, con un reducido número de carreras en que se daba un bajo costo operacional, unido a una alta preferencia de demandantes por ingresar a ellas.
- 20 El Consejo de Rectores fue creado en 1954, según lo dispuesto en el artículo 26 de la ley 11.575. El texto refundido de su Estatuto Orgánico consta en el DFL N° 2 de 1985, publicado en el Diario Oficial del 21 de enero de 1986. Su origen tuvo que ver con la coordinación de las investigaciones tecnológicas, que las universidades existentes a esa fecha podrían efectuar con cargo a los recursos del Fondo de Construcción e Investigaciones Universitarias. Con el tiempo este organismo asumió otras tareas de orientación y de comunidad de intereses de las universidades allí representadas. Por decreto ley N° 1.287 del 12.12.1975, pasa a integrar y a presidir el Consejo el Ministro de Educación. Con todo, la participación del Ministro adquiere continuidad sólo a partir de 1981 y con ministros civiles. Vice-Presidente del Consejo, es el Rector de la Universidad de Chile. Lo integran todos los rectores de instituciones de educación superior con aporte del Estado (en 1989, 20 universidades y 2 institutos profesionales). Una de las escasas áreas en que la coordinación ha adquirido relieve y persistencia es en el Sistema Nacional de Admisión. Este sistema, constituido a fines de la década de los 60, es responsable de la administración de la batería de pruebas y del proceso asociado de selección de dichos planteles.
- 21 Establecida en el art. 4 transitorio del DFL1 y renovada por dos años, mediante la ley N° 18.484, publicada en el Diario Oficial del 2.01.86.
- 22 El anteproyecto contenía la constitución de un Consejo Nacional de Educación como instancia coordinadora del sistema y de una Superintendencia de Educación Superior (como secretaría ejecutiva del Consejo). Además, definía la existencia de una acreditación tanto institucional como por programa, aplicable por el Consejo a todas las instituciones de educación superior.
- 23 La reducción del aporte fiscal a las universidades e institutos profesionales que reciben ayuda del Estado llevó a que en 1987 el total de dicho financiamiento a ese sector equivaliera, en términos reales, a un 55 por ciento de lo asignado en 1982 (Lemaitre, 1988). A la vez, las posibilidades de recuperación del nivel de recursos a través de ingresos propios era relativamente limitada ya que éstos han dependido, en una gran proporción, de la matrícula pagada por los estudiantes. Los efectos de la depresión en la caída de ingresos de las familias y la restricción en el financiamiento del Estado al crédito educativo, no hacían factible elevar los respectivos aranceles. La situación derivó de un modo inevitable en una disminución del gasto de esas instituciones, que afectó especialmente a las remuneraciones del personal universitario.

- 24 Como organización en cierta forma sustitutiva, el propio Ministerio impulsó que se reactivara el funcionamiento o que se crearan órganos de coordinación de estas instituciones agrupadas, ahora, por zonas geográficas (Norte, Centro, Sur, y Metropolitana). La existencia de estos organismos regionales tiene validez y debe ser considerada como adecuada y conveniente tanto como otras formas de asociación de actividades de estas instituciones, siempre que complemente y no que sustituya el funcionamiento de entes nacionales de similar naturaleza.
- 25 Las instituciones con aportes, que forman parte del Sistema Nacional de Admisión, habrían adoptado en principio el acuerdo de quitar las restricciones de puntajes mínimos que afectan a las postulaciones en algunas carreras.
- 26 La definición de las 12 carreras es uno de los aspectos críticos de todos este diseño institucional. Entre los criterios que se aplicaron para su definición estuvieron: "la naturaleza autónoma, integral y profunda de los conocimientos científicos que requieren, el interés y la fe pública que compromete su ejercicio y la tradición histórica que deviene de los dos elementos anteriores" (Declaración del Ministerio del Interior, 6 de enero de 1981). Resulta bastante confuso contrastar la pertinencia de algunas de las 12 carreras con tales criterios, lo mismo que entender cómo se descartan otras: por ejemplo, las del ámbito de la Educación.
- 27 Han sido muy pocas las nuevas instituciones que han optado por impulsar nuevas concepciones curriculares en su oferta de carreras, prefiriendo la mayoría de ellas, por razones de conveniencia práctica, adoptar los planes y programas respectivos de las entidades examinadoras.
- 28 Este mecanismo de transmisión de inseguridades, daña la credibilidad y el prestigio del resto de las instituciones con efectos que dependen de su solidez relativa y del reconocimiento social alcanzado. En esto, y entendiendo claramente las diferencias, hay algunas comparaciones posibles con lo que ocurre con las instituciones que operan en el sector salud (ISAPRES) o con las instituciones del sector financiero.
- 29 La estrategia de estos años del Gobierno militar, que ha privilegiado el rol del sector privado dentro de una organización competitiva en el cuadro de los arreglos institucionales, ha resultado ser, en la práctica, una de crecimiento promedio discreto, de nivel de desempleo sostenidamente alto y de apertura económica vinculada al aprovechamiento de las ventajas comparativas, dentro de lo cual, tiende a preferirse la adquisición de tecnología en el exterior antes que de su desarrollo en el país, lo mismo que el perfeccionamiento a nivel de post-grado.

REFERENCIAS.

- Brünner, José J., (1986), "Informe sobre la Educación Superior en Chile", FLACSO, Santiago, Chile.
- Consejo de Rectores Universidades Chilenas, (1988), "Régimen Jurídico de la Educación Superior (1981 - 1988)", Editado por Sec. General Consejo de Rectores, Santiago, Chile.
- Cox, Cristián (1989), "Informe sobre los Institutos Profesionales", Doc. de Trabajo N° 418, julio, Programa FLACSO, Chile.
- González, L. E. (1988), "Privatización y Redistribución de la Educación Tercaria en Chile", Doc. de Trabajo, Corporación de Promoción Universitaria, CPU, Santiago, Chile.
- Lemaitre, M. J. (1988), "Informe sobre la Educación Superior en Chile, 1988", Corporación de Promoción Universitaria, CPU, Santiago, Chile.
- Prieto, A.. (1988), "La Educación Superior en Chile: Bases orientadoras de la Legislación de 1981", en: "La Educación Superior Privada en Chile", Editores V. Apablaza y H. Lavados, CPU, pág. 39-44.
- Sanfuentes, A. (1988), "Desarrollo de las Universidades Privadas en Chile", ILADES, Serie de Investigación I - 9.

FUENTES ESTADISTICAS.

- Consejo de Rectores Universidades Chilenas: Anuarios Estadísticos de 1981, 1982, 1983, 1984, 1985, 1986, 1987, 1988.
- Ministerio de Educación, División de Educación Superior: Compendio de Información Estadística 1988 a Informes en preparación para su publicación.

Agradecimientos: Para realizar esta recopilación tuve el agrado de sostener entrevistas con diversas personas con experiencia y conocimiento sobre el sector, quienes cuentan con mi gratitud. Ellas son: Mario Alborno, Eugenio Cáceres, Rubén Covarrubias, Hugo Lavados, María José Lemaitre, Carlos Massad, Nelly Pinto, Astrid Pohler, Patricia Romero y Luis Valdivieso.

LA LEY ORGANICA CONSTITUCIONAL DE ENSEÑANZA (Nº 18.962. DIARIO OFICIAL DE 10 DE MARZO 1990)

Agustín Squella N.

I. ANTECEDENTES

1. La actual Constitución Política del Estado (en adelante CPE), vigente desde 1980, dispuso que determinadas materias de regulación jurídica, por su mayor importancia institucional, deberían ser normadas no por medio de leyes ordinarias o comunes, sino a través de lo que la propia CPE llamó "leyes orgánicas constitucionales".

Las leyes orgánicas constitucionales (en adelante LOC), si bien deben, lo mismo que las ordinarias o comunes, ser discutidas y aprobadas por el órgano legislativo y sancionadas, promulgadas y mandadas publicar luego por el Presidente de la República, reconocen respecto de estas últimas algunas diferencias de importancia.

En primer término, las LOC, para su aprobación, modificación o derogación, precisan, al interior del órgano legislativo, esto es, del Congreso Nacional, un quórum especial que la CPE de 1980 fijó en los 3/5 de los diputados y senadores en ejercicio. Más tarde, como resultado de la reforma constitucional de junio de 1989, este quórum fue rebajado a los 4/7 de los diputados y senadores.

En segundo lugar, las LOC están sujetas a un control preventivo de constitucionalidad, que lleva a cabo el Tribunal Constitucional antes de que estas leyes sean promulgadas, y que tiene por finalidad establecer si la correspondiente LOC está o no de acuerdo con la CPE.

Por último, tratándose de materias que según la CPE deben ser reguladas por LOC no está autorizada la delegación de la potestad legislativa del Congreso Nacional en manos del Presidente de la República, lo cual quiere decir que respecto de tales materias está vedado al primero de tales poderes facultar al Presidente de la República para que sea éste, a través de decretos con fuerza de ley, el que norme directamente la correspondiente materia o asunto.

2. A los efectos del presente informe, hay que decir que una de las materias, entre otras, que la CPE reservó para ser regulada por una LOC, es la que dice relación con el establecimiento de "requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de la ense-

I. ANTECEDENTES.

1. La actual Constitución Política del Estado (en adelante CPE), vigente desde 1980, dispuso que determinadas materias de regulación jurídica, por su mayor importancia institucional, deberían ser normadas no por medio de leyes ordinarias o comunes, sino a través de lo que la propia CPE llamó "leyes orgánicas constitucionales".

Las leyes orgánicas constitucionales (en adelante LOC), si bien deben, lo mismo que las ordinarias o comunes, ser discutidas y aprobadas por el órgano legislativo y sancionadas, promulgadas y mandadas publicar luego por el Presidente de la República, reconocen respecto de estas últimas algunas diferencias de importancia.

En primer término, las LOC, para su aprobación, modificación o derogación, precisan, al interior del órgano legislativo, esto es, del Congreso Nacional, un quorum especial que la CPE de 1980 fijó en los 3/5 de los diputados y senadores en ejercicio. Más tarde, como resultado de la reforma constitucional de junio de 1989, este quorum fue rebajado a los 4/7 de los diputados y senadores.

En segundo lugar, las LOC están sujetas a un control preventivo de constitucionalidad, que lleva a cabo el Tribunal Constitucional antes de que estas leyes sean promulgadas, y que tiene por finalidad establecer si la correspondiente LOC está o no de acuerdo con la CPE.

Por último, tratándose de materias que según la CPE deben ser reguladas por LOC no está autorizada la delegación de la potestad legislativa del Congreso Nacional en manos del Presidente de la República, lo cual quiere decir que respecto de tales materias está vedado al primero de tales poderes facultar al Presidente de la República para que sea éste, a través de decretos con fuerza de ley, el que norme directamente la correspondiente materia o asunto.

2. A los efectos del presente informe, hay que decir que una de las materias, entre otras, que la CPE reservó para ser regulada por una LOC, es la que dice relación con el establecimiento de "requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de la ense-

ñanza básica y media”, con “las normas objetivas, de general aplicación, que permitan al Estado velar por su cumplimiento” y con “los requisitos para el reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales de todo nivel” (Art. 19, N° 11, de la CPE).

3. Para obtener mayores antecedentes sobre las LOC en general, su definición, naturaleza jurídica y ámbito de regulación, el lector de este informe puede remitirse a la publicación de la Corporación de Promoción Universitaria, de 1989, titulada “Análisis del Proyecto de Ley Orgánica Constitucional de Educación para Chile”.

4. En 1988, sobre la base de algunos antecedentes de que se dispuso sobre el particular, dicha Corporación promovió un primer diálogo académico en torno al proyecto de LOC que regulaba las materias mencionadas en el N° 2 de esta primera parte del presente Informe.

Luego, en abril de 1989, la misma Corporación, sobre la base ahora de nuevos antecedentes, continuó el estudio y discusión de dicho proyecto, para lo cual convocó a una reunión de especialistas, en la que, preferentemente, se analizó y discutió un informe jurídico, preparado para la ocasión por el mismo autor del presente documento, y se escuchó, asimismo, diversos comentarios sobre la materia, que fueron encargados a Miguel Luis Amunátegui, José Joaquín Brünner, Alfonso Muga y Mario Orellana. Como resultado de esta reunión, la Corporación de Promoción Universitaria publicó, en el segundo semestre de 1989, la obra antes mencionada “Análisis del Proyecto de Ley Orgánica Constitucional de Educación para Chile”, en la que se reprodujeron dicho informe jurídico y comentarios, incluyéndose en ella, además, una relación del desarrollo de la reunión y las versiones escritas de las intervenciones de los profesores Antonio Bascuñán y Luis Izquierdo.

Por último, en el mes de enero de 1990, en conocimiento del texto de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (en adelante LODE), definitivamente aprobada por la Junta de Gobierno y el Presidente de la República y remitido, en consecuencia, al Tribunal Constitucional para el correspondiente examen de constitucionalidad, la Corporación reunió nuevamente a un grupo de especialistas, quienes conocieron e intercambiaron puntos de vista acerca de un Memorandum del profesor José Joaquín Brünner, titulado “Ley Orgánica de Enseñanza (LODE). Título III: Presentación y análisis”. Como resultado de esta última reunión, se acordó que el mismo grupo de especialistas volvería a reunirse en el mes de marzo de 1990, a fin de conocer y discutir un nuevo informe jurídico, que recaería ahora sobre el texto de la LODE que fuera finalmente publicada en el Diario Oficial de la República.

Dicho Informe es el que sigue a continuación, puesto que la publicación de la LODE, y su consiguiente entrada en vigencia, se produjo finalmente el día 10 de marzo del año en curso.

Por otra parte, huelga decir que el presente Informe aprovecha e incorpora parte de los trabajos y discusiones antes mencionados y que la Corporación de Promoción Universitaria viene encargando y promoviendo, como se dijo, desde 1988, en particular la publicación titulada "Análisis del Proyecto de Ley Orgánica Constitucional de Educación para Chile" y el así llamado Memorandum sobre "Ley Orgánica de Enseñanza. Título III: Presentación y análisis", de José Joaquín Brünner, que, en verdad, constituye algo más que un simple memorandum.

Este Informe ha tenido igualmente a la vista el fallo que sobre el proyecto de Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza emitió el Tribunal Constitucional el día 27 de febrero de 1990.

II. NATURALEZA Y ESTRUCTURA DEL PRESENTE INFORME.

En cuanto a la naturaleza o índole del presente Informe, el autor desea expresar que, dada su propia formación jurídica, predominará en el texto que sigue una perspectiva de análisis igualmente jurídica, todo lo cual, como es obvio, deja al presente trabajo necesitado de la contribución que pueda provenir de especialistas en el tema sustantivo y específico de la enseñanza en sus diferentes niveles. Asimismo, el Informe se extiende mayormente acerca del contenido del Título III de la LODE, relativo al reconocimiento oficial del Estado a las instituciones de educación superior, que es también el Título más extenso de todos los que componen la ley, lo cual trae consigo, por su parte, la necesidad de que otros especialistas, calificados en los niveles básico y medio de la enseñanza, a los que se refieren los Títulos I y II de la LODE, puedan y deban ser escuchados sobre el particular.

En atención a lo dicho precedentemente, en la parte final de este Informe llama de "Proposiciones", se contienen algunas propuestas de tipo metodológico, encaminadas, precisamente, a suplir las limitaciones, vacíos y posibles apreciaciones erróneas de este mismo documento.

En suma, el presente informe debe ser visto únicamente como un marco de ideas posibles que permita orientarse en la comprensión de las distintas materias reguladas por la LODE y que facilite, a la vez, las discusiones que suscitará su articulado.

En cuanto a la estructura del Informe, éste aparece dividido de la siguiente manera:

- I. Antecedentes.
- II. Naturaleza y estructura del presente Informe.
- III. Estructura de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza.
- IV. Título Preliminar: Normas generales y conceptos.
- V. Título I: Requisitos mínimos de la educación básica y media y normas objetivas para velar por su cumplimiento.
- VI. Título II: reconocimiento oficial del Estado a establecimientos que impartan enseñanza en los niveles básico y medio.
- VII. Título III: Reconocimiento oficial del Estado a las instituciones de educación superior.
- VIII. El Consejo Superior de Educación.
- IX. Título IV: Disposiciones finales sobre libertad académica, autonomía y prescindencia política.
- X. Artículos transitorios.
- XI. Comentarios finales y observaciones críticas.
- XII. Proposiciones.

En cuanto a las abreviaturas más frecuentes empleadas en el texto de este Informe, son las siguientes:

- CPE.: Constitución Política del Estado.
LOC.: Ley Orgánica Constitucional.
LODE: Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza.
MEP.: Ministerio de Educación Pública.
CSE.: Consejo Superior de Educación.
IP.: Institutos Profesionales.
CFT.: Centros de Formación Técnica.

III. ESTRUCTURA DE LA LEY ORGANICA CONSTITUCIONAL DE ENSEÑANZA.

Esta ley, número 18.962, que fue publicada en el Diario Oficial Nº 33.617, de 10 de marzo de 1990, aparece estructurada de la siguiente manera:

- Título Preliminar: Normas generales y conceptos (Arts. 1 a 9).
Título I: Requisitos mínimos de la enseñanza básica y media y normas objetivas para velar por su cumplimiento (Arts. 10 a 20)
Título II: Reconocimiento oficial del Estado a establecimientos que impartan enseñanza de los niveles básico y medio (Arts. 21 a 28).
Título III: Reconocimiento oficial del Estado a las instituciones de educación superior (Arts. 29 a 73).
Título IV: Normas finales (Arts. 74 a 86).
Artículos Transitorios: (Arts. 1 al 8).

IV. TITULO PRELIMINAR: NORMAS GENERALES Y CONCEPTOS.

En esta parte, la LODE recoge el mandato constitucional de regular las materias indicadas en el Art. 19, N° 11, de la CPE (Art. 1); define lo que ha de entenderse por "educación" (Art. 2, inciso 1); reitera que ésta es un derecho de todas las personas e indica, asimismo, los derechos y deberes que en materia educacional corresponden a los padres de familia, al Estado y a la comunidad en general (Art. 2, incisos 2 y 3, y Art. 3).

En este Título I de la LODE, el énfasis aparece puesto en la reiteración de algunas normas y principios en materia educacional que se contienen en la propia CPE, en particular las que consagran el derecho a la educación y el deber consiguiente del Estado de otorgar especial protección al ejercicio de este derecho, resguardando la libertad de enseñanza y asumiendo el financiamiento de un sistema gratuito destinado a asegurar el acceso de la población a la enseñanza, aunque restringido únicamente al nivel de la enseñanza básica (Art. 3).

Se distingue también, en esta misma parte, entre enseñanza formal e informal (Art. 4) y se declara que la libertad de enseñanza no tiene otras limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional, precisándose, además, que los establecimientos educacionales no podrán orientarse a propagar tendencia político-partidista alguna (Art. 6).

Se definen, por último, los niveles de la enseñanza básica (Art. 7) y media (Art. 8), indicándose la finalidad de cada uno de ellos.

V. TITULO I: REQUISITOS MINIMOS DE LA EDUCACION BASICA Y MEDIA Y NORMAS OBJETIVAS PARA VELAR POR SU CUMPLIMIENTO.

En el Título I de la LODE, y en ese mismo orden, se pormenorizan los objetivos generales de la enseñanza básica (Art. 10) y los requisitos mínimos de egreso que deberán alcanzar los alumnos de este nivel (Art. 11) y, del mismo modo, los objetivos de la enseñanza media (Art. 12) y los requisitos mínimos de egreso de este segundo nivel de la enseñanza (Art. 13), indicándose, también, que la enseñanza básica tendrá una duración de 8 años, en tanto que la media tendrá una duración mínima de 4 años.

En cuanto a los objetivos fundamentales para cada uno de los años de estudio de las enseñanzas básica y media, como asimismo de los contenidos mínimos obligatorios que facilitarán el logro de los objetivos formulados, la LODE dispone que ellos serán establecidos

por decreto supremo del Presidente de la República, previo conforme del Consejo Superior de Educación, configurándose en esta parte, en consecuencia, una de las escasas atribuciones de ese organismo en relación con los niveles básico y medio de la enseñanza (Art. 18, inciso 1). Otra intervención del Consejo Superior de Educación (en adelante CSE) en relación con estos mismos niveles, se produce, de acuerdo con la LODE, en materia de evaluación periódica de la enseñanza básica y media, como se explicará más adelante.

Por otra parte, el Art. 8 de la LODE dispone que los objetivos y contenidos mínimos de los que venimos tratando se establecerán a partir del 1º de enero de 1991.

En cuanto a los planes y programas de los establecimientos educacionales de la enseñanza básica y media, éstos tendrán la libertad para fijarlos, sin perjuicio del deber de registrarlos ante la autoridad regional de educación correspondiente, pudiendo el Ministerio de Educación Pública (en adelante MEP) objetarlos si tales planes y programas no se ajustan a los objetivos fundamentales y contenidos mínimos antes mencionados (Art. 18, incisos, 2, 3, 4, 5 y 6).

Asimismo, corresponderá al MEP diseñar los instrumentos que permitan un sistema para la evaluación periódica, tanto en la enseñanza básica como en la media, del cumplimiento de esos mismos objetivos fundamentales y contenidos mínimos de ambos niveles. Para ello, y previa aprobación del CSE, dicho Ministerio procederá a establecer la aplicación periódica del sistema de que se trate (Art.19).

VI. TITULO II: RECONOCIMIENTO OFICIAL DEL ESTADO A ESTABLECIMIENTOS QUE IMPARTAN ENSEÑANZA EN LOS NIVELES BASICO Y MEDIO.

Dispone la LODE que el MEP reconocerá oficialmente, a los establecimientos de enseñanza básica y media que así lo soliciten y en la medida que cumplan, además, los requisitos que se establecen en el Art. 21 de la ley. Dicho reconocimiento oficial, por otra parte, se tramita, otorga y revoca de acuerdo a lo que disponen los Arts. 22 a 24 del mismo texto legal.

Cada establecimiento educacional reconocido oficialmente podrá certificar las calificaciones anuales de sus alumno y, cuando proceda, el término de los estudios correspondientes. Con todo, la licencia de educación media será otorgada por el MEP y permitirá optar a la continuación de estudios de nivel superior, previo cumplimiento de los requisitos establecidos por ley o por las propias instituciones de educación superior.

Finalmente, el Art. 75 de la LODE dispone que los establecimientos educacionales de los niveles básico, común y especial, y media humanístico-científica y técnico-profesional declarados cooperadores de la función educacional del Estado, serán considerados de pleno derecho reconocidos oficialmente para los efectos de esa misma Ley.

VII. TITULO III: RECONOCIMIENTO OFICIAL DEL ESTADO A LAS INSTITUCIONES DE EDUCACION SUPERIOR.

1. INSTITUCIONES O SECTORES QUE COMPONEN ESTE NIVEL.

Ante todo, la LODE reconoce ahora cuatro instituciones de educación superior, aumentando así la actual diversidad institucional de este nivel de la enseñanza: 1) Universidades; 2) Institutos Profesionales; 3) Centros de Formación Técnica; y 4) Academias de Guerra y Politécnicas; Escuelas de Armas y Especialidades de las Fuerzas Armadas, la Escuela Técnica Aeronáutica de la Dirección General de Aeronáutica Civil e Instituto Superior de Ciencias Policiales de Carabineros de Chile (Art. 29). Este cuarto y último sector del nivel de educación superior goza, sin embargo, de autonomía y se relaciona con el Estado por intermedio del Ministerio de Defensa, según se explicará más adelante.

2. CERTIFICADOS QUE EXPEDIRAN LOS CUATRO SECTORES DE ESTE NIVEL.

En cuanto a las universidades, podrán otorgar títulos profesionales y toda clase de grados académicos, en especial los de licenciado, magister y doctor (Art. 31, inciso 4). La propia LODE, en los siguientes incisos del mismo Art. 31, define lo que debe entenderse por título profesional y grados de licenciado, magister y doctor. Declara, además, que corresponderá exclusivamente a las universidades otorgar títulos profesionales respecto de los cuales la ley requiere haber obtenido previamente el grado de licenciado en las carreras que impartan, sin perjuicio de que el título profesional de abogado continuará otorgándose por la Corte Suprema de Justicia (Art. 31, incisos 5 y 6).

Los institutos profesionales (en adelante IP) sólo podrán otorgar títulos de aquéllos que no requieren licenciatura, y títulos técnicos de nivel superior en las áreas en que se otorgan los anteriores (Art. 31, inciso 3).

Por lo mismo, la propia LODE establece qué títulos profesiona-

les requieren haber obtenido el grado de licenciado, lo cual hace en las letras a) a la ñ) del Art. 52.

Cabe destacar que en la parte final de ese listado se incluyen los títulos de profesor de educación básica, profesor de educación media y profesor de educación diferencial, de donde se sigue:

- a) que las licenciaturas correspondientes a estos títulos sólo podrán otorgarse por universidades y no por IP;
- b) que los IP no podrán crear en el futuro carreras de pedagogía conducentes a las tres licenciaturas antes mencionadas;
- c) que los IP que estén actualmente impartiendo carreras de pedagogía que de acuerdo con la LODE requieran de licenciatura previa para obtener el título profesional correspondiente, podrán seguir impartíendolas en las mismas condiciones en que vienen haciéndolo hasta ahora, pero, tal como se dijo en la letra anterior, no podrán crear nuevas carreras de este tipo (Art. 7 transitorio).

En cuanto a los centros de formación técnica (en adelante CFT), sólo podrán otorgar el título de técnico de nivel superior, definido por la propia LODE (Art. 31, incisos 2 y 8).

Por último, y por lo que se refiere a las Academias de Guerra de las Fuerzas Armadas, Academias Politécnicas Militar, Naval, la Escuela Técnica de la Dirección de Aeronáutica Civil y el Instituto Superior de Ciencias Policiales de Carabineros de Chile, podrán otorgar títulos profesionales y grados académicos de licenciado, magister y doctor en los ámbitos inherentes a sus respectivos quehaceres profesionales. Estos títulos y grados, por otra parte, serán equivalentes, para todos los efectos legales, a los de similares características que otorguen las otras instituciones de educación superior (Art. 72). Además, las Escuelas de Armas y Especialidades de las Fuerzas Armadas, la Escuela Técnica Aeronáutica Civil y la Escuela de Carabineros, podrán otorgar títulos técnicos de nivel superior, según corresponda a la naturaleza de la enseñanza impartida y en el ámbito de su competencia, y, lo mismo que en el caso anterior, estos títulos técnicos de nivel superior serán equivalentes a los de similar carácter conferidos por los demás establecimientos de educación superior (Art. 73).

Por otra parte, cabe destacar que el Art. 74 de la LODE fue declarado inconstitucional por fallo del Tribunal Constitucional de 27 de febrero de 1990. Este artículo permitía a los Comandantes en Jefes de las Fuerzas Armadas y al Director General de Carabineros reconocer y convalidar los estudios aprobados y los títulos y grados académicos obtenidos en instituciones o universidades extranjeras, previo informe favorable del organismo superior de educación del nivel que corresponda.

3. CREACION DE INSTITUCIONES DE EDUCACION SUPERIOR

3.1. *Fundación de instituciones estatales creadas por ley a partir de la entrada en vigencia del LODE.*

Las universidades, IP y CFT estatales sólo podrán crearse por ley y no estarán sujetos a los procedimientos establecidos por la LODE en cuanto a su reconocimiento oficial y acreditación (Art. 30).

3.2. *Situación especial de las instituciones estatales creadas por ley antes de la entrada en vigencia de la LODE.*

Sobre el particular, el Art. 80 (81) de la LODE dispone que las universidades existentes al 31 de diciembre de 1980 y las universidades e IP que se derivaron de ellas y las sucesoras de algunas de ellas, mantendrán su carácter de tales y conservarán su plena autonomía. Por su parte, el Art. 84 (85) declara que las universidades estatales existentes al 31 de diciembre de 1981 y las instituciones de educación superior, derivadas de éstas o sus sucesoras, conservarán su naturaleza de entidades autónomas con personalidad jurídica y con patrimonio propio. Estas entidades se registrarán por las disposiciones del Título III de la LODE en lo que les fueren aplicables, por las leyes que hagan referencia a ellas, por sus respectivos estatutos y reglamentos en cuanto no sean contrarios a éstas y, supletoriamente, por las normas de derecho privado.

3.3. *Fundación de instituciones de enseñanza superior no creadas por ley.*

Las universidades que no tengan carácter estatal deberán crearse conforme a los procedimientos que se establecen en la LODE, y serán siempre corporaciones de derecho privado, sin fines de lucro, para el efecto de tener reconocimiento oficial.

Los IP y CFT de carácter privado pueden por su parte ser creados por cualquier persona, natural o jurídica, debiendo organizarse siempre como personas jurídicas de derecho privado para el efecto de tener reconocimiento oficial. Estas entidades, sin embargo, no podrán tener otro objetivo que la creación, organización y mantención de un IP o CFT, según el caso, todo ello sin perjuicio de la realización de otras actividades que contribuyan a la consecución de su objeto.

En cuanto a los establecimientos de educación superior del cuar-

to sector, o sea, aquellos que corresponden a las Fuerzas Armadas y Carabineros, se regirán en cuanto a su creación, funcionamiento y planes de estudio por sus respectivos reglamentos orgánicos y de funcionamiento y se relacionarán con el Estado, según ya se dijo, a través del Ministerio de Defensa (Art. 30).

Cabe destacar, respecto de esos mismos establecimientos, que el primitivo texto del Art. 30 de la LODE disponía que también en cuanto a su "reconocimiento oficial" ellos se regirán por sus reglamentos orgánicos y de funcionamiento, lo cual fue declarado inconstitucional por el Tribunal Constitucional en su fallo, ya mencionado, del 27 de febrero de 1990.

4. CONSTITUCION, INSCRIPCION, REGISTRO, RECONOCIMIENTO OFICIAL Y ACREDITACION DE LAS INSTITUCIONES DE ENSEÑANZA SUPERIOR QUE NO SEAN CREADAS POR LEY.

4.1. De las Universidades.

Las universidades que no sean creadas por ley deberán constituirse por escritura pública o por instrumento privado reducido a escritura pública, la que debe contener el acta de constitución de la entidad y los estatutos por los cuales habrá de regirse. Por su parte,

los estatutos deben contener las menciones que se indican en el propio texto de la LODE (Arts. 44 y 45). Además, tales estatutos deberán establecer los mecanismos que resguarden debidamente los principios de libertad académica, autonomía, prescindencia político-partidista y destino de sus recintos a que se refieren, por su parte, los Arts. 75 (76) a 79 (80) de la LODE.

Las universidades gozarán de personalidad jurídica por el solo hecho de depositar en el MEP una copia, debidamente autorizada, del respectivo instrumento constitutivo, luego de lo cual esa Secretaría de Estado procederá a inscribir a la correspondiente universidad en el registro que llevará al efecto. Este registro se entenderá practicado desde el momento del depósito en el MEP del respectivo instrumento constitutivo, para cuyo efecto ese Ministerio deberá autorizar una copia de éste, certificando la fecha del depósito y la inserción en dicha copia del número de registro. Además, el MEP no podrá negar el registro de una universidad, aunque está facultado para objetar su constitución cuando ésta, o bien los correspondientes estatutos, no se hubieren ajustado a la ley, dentro de 90 días contados desde la fecha del documento constitutivo. De producirse esta obje-

ción, la universidad deberá subsanar los defectos de constitución o conformar sus estatutos a las observaciones formuladas por el MEP, para lo cual contará ella con un plazo de 60 días. Vencido este plazo sin que la correspondiente universidad haya subsanado los reparos formulados por el Ministerio, éste, mediante resolución fundada, procederá a cancelar la personalidad jurídica de la universidad, ordenando su eliminación del registro respectivo (Arts. 46 y 47).

Seguidamente, la universidad así constituida y registrada deberá recabar del Consejo Superior de Educación (en adelante CSE) un primer certificado, que acredite que ella cuenta con los recursos docentes, didácticos, económicos, financieros y físicos necesarios para ofrecer el o los grados académicos y títulos profesionales que pretende otorgar. Además, deberá presentar al mismo Consejo un proyecto institucional y sus programas correspondientes, solicitando de este organismo que apruebe dicho proyecto y que declare que llevará a cabo la verificación progresiva del desarrollo institucional de la nueva universidad. Conseguida esta aprobación y declaración del CSE, éste hará constar ambas cosas en un segundo certificado que otorgará al efecto (Art. 50).

Una vez que la nueva universidad cumpla los requisitos antes señalados, esto es, hallarse constituida como persona jurídica y contar con los dos certificados del CSE, el MEP, dentro del plazo de 60 días contados desde la fecha de recepción de los antecedentes requeridos, deberá dictar el correspondiente decreto de reconocimiento oficial.

Cabe señalar, asimismo, que las nuevas universidades sólo podrán iniciar sus actividades docentes una vez que obtengan dicho reconocimiento oficial (Art. 51). Además, deberán dar comienzo a tales actividades ofreciendo a lo menos uno de los títulos que en conformidad a la LODE requieren haber obtenido previamente el grado de licenciado. En el caso de que el título ofrecido sea el de profesor, deberán las nuevas universidades otorgar a lo menos uno de educación básica y otro de educación media.

En cuanto a la acreditación de las universidades que no se creen por ley, ella se debe realizar por el CSE y comprende a su vez dos procedimientos: la aprobación del proyecto institucional correspondiente y el proceso de evaluación del avance y concreción del proyecto educativo de la nueva entidad (Art. 39).

Para cumplir con la primera de tales exigencias, las nuevas universidades deberán presentar al CSE un proyecto de desarrollo institucional, sobre el que este organismo deberá pronunciarse en un plazo máximo de 90 días, aprobándolo o formulándole observaciones, de modo que si el Consejo no se pronunciare dentro de dicho

plazo, se entenderá aprobado el respectivo proyecto. Si el Consejo formulare observaciones, la correspondiente entidad tiene un plazo de 60 días para ajustar su proyecto a los reparos que le hubieren sido dirigidos. Si así no lo hiciere, el proyecto se tendrá por no presentado. Por su parte, el CSE tendrá un plazo también de 60 días para pronunciarse sobre la respuesta a sus observaciones. Si no lo hiciere dentro de este lapso, se considerará aprobado el proyecto de que se trate. Finalmente, el CSE deberá certificar tanto la aprobación como el rechazo del proyecto, enviando copia al MEP (Art. 40).

En cuanto ahora a la segunda de las exigencias o procedimientos que constituyen el trámite de acreditación, consiste, al tenor de lo que dispone el Art. 30 de la LODE, en el proceso que permite evaluar el avance y concreción del proyecto educativo de la nueva entidad, a través de variables significativas de su desarrollo, tales como docentes, didácticas, técnico-pedagógicas, programas de estudio, físicas y de infraestructura, así como los recursos económicos y financieros necesarios para otorgar los títulos y grados de que se trate.

El CSE, en el caso de las universidades, verificará el desarrollo del proyecto institucional durante un período de 6 años, debiendo emitir todos los años un informe acerca del estado de avance del proyecto, en el que podrá hacer observaciones fundadas acerca del desarrollo de éste y fijar plazos para subsanarlas. Sin perjuicio de esto, podrá también hacer evaluaciones parciales y requerir las informaciones que estime pertinentes. Además, el Consejo deberá someter a exámenes selectivos, determinadas asignaturas o cursos de las carreras impartidas por las nuevas universidades, entendiéndose que la examinación es favorable cuando más del 50 por ciento de los alumnos examinados aprueban las correspondientes asignaturas. Por último, si las observaciones del Consejo no son subsanadas oportunamente, este organismo someterá a examinación total la carrera o dispondrá la suspensión del ingreso de alumnos a todas o a algunas de las carreras, pudiendo solicitar incluso, al MEP, la cancelación de la personalidad jurídica y la revocación del reconocimiento oficial cuando la institución de que se trate incurriere en la reiteración de situaciones que hayan sido objetadas y representadas por el propio Consejo (Art. 41).

La acreditación, como se dijo, se prolongará por 6 años y las universidades que al cabo de este plazo hubieren desarrollado su proyecto satisfactoriamente a juicio del CSE, alcanzarán su plena autonomía y podrán otorgar toda clase de títulos y grados académicos en forma independiente. En caso contrario, el Consejo podrá ampliar el período de acreditación hasta por cinco años adicionales, pudiendo

disponer la suspensión del ingreso de nuevos alumnos. Si transcurre este nuevo plazo sin que la entidad respectiva de cumplimiento a los requerimientos del Consejo, éste deberá solicitar al MEP la revocación del reconocimiento oficial y la cancelación de la personalidad jurídica (Art. 42).

4.2. *De los Institutos Profesionales.*

Deben constituirse como personas jurídicas de derecho privado, de acuerdo a lo preceptuado en el inciso 2 del Art. 30 de la LODE, tal como fue explicado en el N° 3.3. de este número VII.

El respectivo instrumento constitutivo debe satisfacer, por su parte, las exigencias que se mencionan en el Art. 56 de la LODE. Una copia de este mismo instrumento constitutivo debe luego ser entregada en el MEP, el que procederá a inscribir al IP de que se trate, en un registro que llevará al efecto (Arts. 56 a 60).

Una vez constituidos y registrados como tales, los IP, a fin de conseguir el correspondiente reconocimiento oficial, necesitan acreditar, lo mismo que en el caso de las nuevas universidades que no se creen por ley, que cuentan con los recursos de variada naturaleza y necesarios para el cumplimiento de sus fines - lo cual será certificado por el CSE -, y, además, que cuentan con un segundo certificado del mismo organismo, en el que deberá constar que éste ha aprobado el respectivo proyecto institucional y los correspondientes programas y que llevará a efecto la verificación progresiva de su desarrollo institucional (Art. 61).

Una vez cumplidos los requisitos antes mencionados, el MEP, en un plazo de 30 días contados desde la recepción de los antecedentes requeridos, deberá dictar el decreto de reconocimiento oficial o de rechazo, entendiéndose que los IP sólo podrán iniciar sus actividades docentes una vez obtenido este mismo reconocimiento (Art. 62).

En cuanto a su acreditación, los IP siguen las mismas reglas y procedimientos que vimos antes para el caso de las universidades en el número 4.1.

4.3. *De los Centros de Formación Técnica.*

Deberá constituirse como persona jurídica de derecho privado, de acuerdo a las reglas del Art. 30, inciso 2, que fueron precisadas en su momento. El respectivo instrumento constitutivo debe, por su parte, dar cumplimiento a las exigencias del Art. 64 de la LODE, entre las cuales se cuenta la de tener los medios económicos y financieros

necesarios o para la realización de sus objetivos, lo cual deberá ser acreditado ante el MEP.

Una vez constituidos como tales, los CFT, para poder obtener el reconocimiento oficial, deberán entregar al MEP una copia del respectivo instrumento constitutivo y un proyecto de desarrollo institucional que deberá por su parte incluir una mención de los recursos docentes, técnico-pedagógicos, económicos, financieros y físicos necesarios para entregar los títulos de que se trate. Una vez hecho ésto, el Ministerio procederá a inscribir al CFT en un registro que llevará al efecto (Arts. 65 y 66).

Cumplidos que sean los requisitos antes señalados, el MEP, dentro del plazo de 30 días contados desde la fecha de recepción de los antecedentes requeridos, deberá dictar el decreto de reconocimiento oficial. Además, los CFT podrán iniciar sus actividades docentes una vez obtenido dicho reconocimiento (Arts. 67 y 68).

En cuanto a la acreditación de los CFT, ella se realizará por el MEP, que será el encargado de vigilar el desarrollo del proyecto institucional respectivo por un período de 6 años. Los CFT que al cabo de este plazo hubieren desarrollado satisfactoriamente dicho proyecto, alcanzarán su plena autonomía. En caso contrario, el Ministerio podrá ampliar el período de acreditación hasta por cinco años, pudiendo disponer él la suspensión del ingreso de nuevos alumnos. Si transcurrido este nuevo plazo el CFT no hubiere dado cumplimiento a los requerimientos del Ministerio, éste podrá revocar el reconocimiento oficial que antes le hubiere otorgado.

4.4. Situación especial de las Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica no creados por ley y que fueron organizados bajo la vigencia de la legislación de los años 1980 y 1981.

Las Universidades e IP que hayan sido organizados en el último decenio en virtud de las normas de los Decretos con Fuerza de Ley N^{os}. 1 y 5, de 1980 y 1981, se considerarán reconocidos oficialmente de pleno derecho a partir de la entrada en vigencia de la LODE (Arts. 81 (82)).

Si estas instituciones, a la fecha de publicación de la LODE, hubieren obtenido su autonomía de acuerdo a la legislación contenida en esos mismos decretos con fuerza de ley, mantendrán dicha autonomía (Art. 81, inciso 2).

Si a esa misma fecha no hubieren obtenido su autonomía, esto es, si se encontraren todavía afectas al sistema de examinación establecido por tales decretos con fuerza de ley, estas instituciones podrán

optar, si lo desean, por el sistema de acreditación establecido por la LODE y que fue explicado antes. Si optan por este último sistema, sólo deberán cumplir las normas sobre verificación progresiva del desarrollo de su proyecto institucional ante el CSE. Para los efectos de dicha verificación, y si se trata de entidades que cuentan con un período de actividades docentes igual o inferior a 6 años, se les considerará el tiempo transcurrido desde que iniciaron sus actividades (véase el N° 4.1. de este número VII).

En el evento de que estas instituciones no opten por el sistema de acreditación de la LODE, continuarán rigiéndose por las normas de los antes mencionados decretos con fuerza de ley y obtendrán su plena autonomía una vez cumplidas las exigencias de examinación que tales normas establecen. En este último caso, el MEP podrá encargar a una determinada entidad examinadora o a una comisión especial, la realización de las correspondientes actividades de examinación cuando, por circunstancias ajenas a las entidades que continúen adscritas a este sistema, carecieran de ellas. Pero, asimismo, la entidad examinada que se encuentre en una situación semejante, esto es, que no cuente con entidad examinadora, podrá también optar, parcialmente, por el sistema de acreditación previsto en la LODE (Art. 82 (83) y Art. 2 transitorio).

Por otra parte, los IP y los CFT que hubieren sido organizados en virtud de lo que disponen, respectivamente, los Decretos con Fuerza de Ley N° 5 y N° 24, de 1981, deberán, en un plazo de dos años contados desde la fecha de publicación de la LODE, ajustarse a lo prescrito en el Art. 30, inciso 2, de esta misma ley (Véase los N°s. 4.2 y 4.3. de este número VII), (Art. 1 transitorio).

Además, los CFT creados de acuerdo con el Decreto con Fuerza de Ley N° 24, se considerarán de pleno derecho reconocidos oficialmente para los efectos de la LODE, y si a la fecha de entrada en vigencia de ésta tuvieran más de 6 años de actividades docentes, podrán solicitar al MEP que declare su autonomía de conformidad con el Art. 69 de esta ley, que es el que establece los requisitos para la acreditación de los CFT. (Art. '83 (84) y Art. 4 transitorio). A estos mismos Centros, cuando tengan un período de actividades docentes iguales o inferior a 6 años, se les considerará el tiempo transcurrido desde que iniciaron tales actividades, para los efectos de la verificación de su proyecto institucional por parte del MEP (Art. 4 transitorio).

4.5. Situación especial de las Universidades e IP que se creen en los años posteriores a la fecha de entrada en vigencia de la LODE.

Las entidades que se creen dentro de los dos primeros años de vigencia de la LODE, podrán optar por el sistema de examinación establecido en los Decretos con Fuerza de Ley N^{os}. 1 y 5, en las mismas condiciones que el Art. 2 transitorio de la LODE establece para las Universidades e IP creados antes de la entrada en vigencia de ésta y que opten por continuar con el sistema de examinación, o bien por el sistema de acreditación previsto en este último cuerpo legal (Art. 3 transitorio. Véase también el N^o 4.4. precedente).

4.6. Situación de las Universidades e Institutos Profesionales que se creen luego de dos años de la fecha de entrada en vigencia de la LODE.

Transcurrido el plazo de dos años desde la entrada en vigencia de la LODE, concluirá el derecho a optar que establece el Art. 3 transitorio y sólo regirá el sistema de acreditación previsto en el Título III de esta ley.

VIII. EL CONSEJO SUPERIOR DE EDUCACION.

El párrafo 2 del Título III de la LODE trata de este organismo, que, según vimos antes, es el encargado de realizar la acreditación de las nuevas Universidades e IP, sin perjuicio de que, tal como fue señalado en su momento, las universidades e IP que se creen durante los dos primeros años de vigencia de la ley, podrán optar entre el sistema de acreditación a través del Consejo o el de examinación que fue establecido, por su parte, en la legislación sobre educación superior de 1980 y 1981, derecho éste que, por otro lado, también tendrán las instituciones que hubieren sido organizadas de acuerdo a esta misma legislación y que no hayan alcanzado aún su autonomía (Véase los N^{os}. 4.1, 4.2, 4.4 y 4.5 del número VII del presente Informe).

Por lo que se refiere a los CFT, y tal como se explicó también en su momento, la acreditación la efectúa el MEP (Véase el N^o 4.3 del mismo número VII).

Sin duda que la creación del CSE, y del correspondiente sistema de acreditación de universidades e IP que se implementa a partir de la existencia de este organismo, constituyen una de las principales innovaciones de la LODE, motivo por el cual dedicaremos a este organismo las páginas que siguen del presente Informe.

1. DEFINICION.

El CSE es un organismo autónomo, dotado de personalidad jurídica y patrimonio propio, que se relaciona con el Presidente de la República a través del MEP (Art. 32).

2. COMPOSICION DEL CSE Y DURACION DE SUS MIEMBROS

El CSE está integrado por el Ministro de Educación o el representante que éste designe; por un académico universitario designado por los Rectores de las universidades estatales chilenas; por un académico designado por las universidades privadas que gocen de autonomía académica; por un académico designado por los Rectores de los IP que gocen igualmente de autonomía; por un académico designado conjuntamente por el Consejo Superior de Ciencias y el Consejo Superior de Desarrollo Tecnológico, debiendo efectuarse esta designación en forma alternativa por ambos Consejos y en el orden que se acaba de mencionar: por un académico designado por la Corte Suprema de Justicia; por un académico designado por los Comandantes en Jefe de las Fuerzas Armadas y el General Director de Carabineros; por dos representantes de las Academias del Instituto de Chile, elegidos de entre los miembros de dichas Academias; y por el Secretario Ejecutivo del Consejo, que tendrá sólo derecho a voz (Art. 32).

Los miembros del Consejo duran cuatro años en sus cargos y pueden ser reelegidos o designados nuevamente por una sola vez. En cuanto a los miembros académicos del CSE, deben ellos tener la jerarquía de profesores titulares o su equivalente. La LODE dispone también que los consejeros tendrán derecho a gozar de una dieta por cada sesión a la que asistan, que podrá ascender hasta 2 UTM, con un máximo de 25 UTM por mes, la que será compatible con toda otra remuneración de carácter público (Art. 32).

En cuanto a la primera designación de los integrantes del Consejo, ésta debe efectuarse dentro del plazo máximo de 30 días contados desde la fecha de la publicación de la ley. Si los nombramientos no se pudieren efectuar en el plazo antes indicado por falta de designación por parte del organismo respectivo, ésta se hará por el Presidente de la República dentro de los 10 días siguientes al vencimiento del plazo señalado en el párrafo anterior de este Informe. Los representantes así designados, se mantendrán en sus cargos hasta que el organismo correspondiente haga la nominación pertinente (Art. 5 transitorio).

3. PRESIDENCIA.

La presidencia del CSE corresponde al Ministro de Educación, cuando éste asiste a las sesiones. En caso de ausencia del Ministro, la presidencia corresponderá al Vicepresidente del Consejo. Para estos efectos, el CSE deberá elegir un Vicepresidente, aunque por expresa disposición de la ley esta designación no puede recaer en el Secretario Ejecutivo del Consejo ni tampoco en el representante del Ministro ante este mismo organismo. El Vicepresidente designado permanece en esa calidad por un período de dos años o por el tiempo que les reste como Consejero y no podrá ser reelegido (Art. 32).

Al propio Ministro de Educación, por otra parte, le corresponde arbitrar las medidas conducentes a la puesta en marcha del Consejo, una vez que la LODE ha entrado en vigencia (Art. 6 transitorio).

4. QUORUMS.

Para sesionar, el CSE requiere de la presencia de la mayoría absoluta de sus miembros, en tanto que sus acuerdos deben adoptarse por similar mayoría de sus miembros presentes.

5. FUNCIONES Y ATRIBUCIONES.

Las funciones y atribuciones del CSE dicen relación muy preferentemente con el nivel de la enseñanza superior y, dentro de éste, con el sector que ocupan las universidades y los IP. Una cierta intervención, aunque suficiente como para privarlo del carácter de órgano exclusivamente de la educación superior, corresponde también al Consejo en relación con los niveles básico y medio de la enseñanza, según se indicó en su momento (Véase el número V de este Informe).

Las funciones y atribuciones de este organismo podrían ser ordenadas y presentadas de la siguiente manera:

5.1. Generales.

Entre éstas se cuentan las siguientes: servir como órgano consultivo del MEP en las materias relacionadas con la LODE; designar comisiones ad-hoc en todos aquellos casos en que sea necesaria la asesoría de expertos en materiales especiales o sobre aquéllas en las que, por su trascendencia, se encuentre involucrada la fe pública; encomendar la ejecución de acciones o de servicios a personas o instituciones públicas o privadas para el debido cumplimiento de sus fines; y,

por último, desarrollar toda otra actividad que diga relación con los objetivos propios del Consejo (Art. 37, letras f, h, i y k).

5.2. *Internas.*

En el orden interno de su propia organización y funcionamiento, el CSE tiene atribuciones para establecer su reglamento interno, para elegir a su Vicepresidente, y para designar al Secretario Ejecutivo. En atención a la importancia de las funciones confiadas a este último cargo, nos referiremos más adelante, precisamente, al Secretario Ejecutivo del Consejo y a la Secretaría Técnica de éste que aquél dirige (Art. 32 y Art. 37, letras g y l).

5.3. *Relativas al reconocimiento oficial de las universidades e IP.*

Como fue explicado en la parte correspondiente de este Informe, tanto las universidades como los IP, para obtener el reconocimiento oficial del MEP y quedar en condiciones de poder iniciar sus actividades docentes, deben satisfacer, entre otros requisitos que también fueron indicados en su momento, el que se menciona en la letra b) del Art. 50 de la LODE, esto es, contar con los recursos docentes, didácticos, económicos, financieros y físicos necesarios para el cumplimiento de sus fines, lo cual debe ser certificado por el CSE.

Ahora bien, parece que la individualización de tales recursos debe contenerse en lo que la LODE llama "proyecto institucional" de la respectiva institución (Art. 37, letra a), sin perjuicio de que este mismo proyecto tendrá siempre, en el hecho, un alcance mayor que el de la sola mención de tales recursos, puesto que deberá incluir también los programas de estudio de la universidad o IP de que se trate (Art. 39).

En todo caso, la LODE establece como la primera de las atribuciones del CSE "pronunciarse sobre los proyectos institucionales que presenten las distintas universidades e institutos profesionales para los efectos de su reconocimiento oficial" (Art. 37, letra a).

5.4. *Relativas a la acreditación de las universidades e IP.*

Habría que hacer ver en esta parte, que la acreditación es una exigencia de carácter progresivo, esto es, que no se agota en un solo acto ni en un solo momento, a que la LODE somete a las nuevas universidades e IP que no se creen por Ley (Véase los N^{OS}. 4.1, 4.2, 4.4, 4.5 y 4.6 del número VII de este Informe). Dicha acreditación se realiza por el CSE, constanding ella de dos fases: una que se agota en la

aprobación por el Consejo del respectivo proyecto institucional y, la otra, que consiste en el proceso que permite evaluar el avance y concreción del proyecto educativo de la nueva entidad, que se prolonga por su parte por un lapso mínimo de 6 años (Art. 39).

Ahora bien, otra cosa es que la aprobación de dicho proyecto institucional, en cuanto a certificar que la correspondiente universidad o IP cuenta efectivamente con los recursos a que se refiere la letra b) del Art. 50 de la LODE, constituya, a su vez, un trámite necesario para que la correspondiente institución obtenga su reconocimiento oficial de parte del MEP. De este modo, no hay que confundir el reconocimiento oficial del MEP con la acreditación que realiza luego el CSE, por mucho que esta última presuponga dicho reconocimiento, en cuanto, como se sabe, las universidades e IP sólo podrán iniciar sus actividades docentes, y entrar en consecuencia en el correspondiente sistema de acreditación, una vez obtenido dicho reconocimiento.

En suma: el reconocimiento oficial es una exigencia, a la vez que un trámite, que se expresa en un decreto del MEP y que resulta indispensable para que las nuevas instituciones puedan comenzar sus actividades docentes, en tanto que la acreditación es una exigencia de tipo progresivo que realiza el CSE y que, una vez satisfecha, conduce a la respectiva universidad o IP a lo que la LODE llama "plena autonomía" (Art. 42). Pero, por otro lado, el reconocimiento oficial y la acreditación se superponen, a lo menos en parte, en cuanto la aprobación del proyecto institucional de las nuevas universidades e IP que no se creen por ley por parte del CSE constituye un requisito para obtener ese reconocimiento y, a la vez, una fase del denominado sistema de acreditación.

Ahora bien, las atribuciones del CSE en relación con la acreditación de las nuevas universidades e IP, expuestas ahora en forma desglosada, son las que siguen:

- a) pronunciarse sobre los proyectos institucionales que presenten las universidades e IP para los efectos de su reconocimiento oficial, con lo cual, por lo dicho antes, el Consejo da a estas instituciones algo así como el pase para entrar al sistema de acreditación, el que se inicia, precisamente, con la aprobación de su respectivo proyecto (Art. 37, letra a);
- b) verificar progresivamente el desarrollo de los proyectos institucionales de conformidad con las normas de acreditación establecidas por la LODE (Art. 37, letra b).

Esta, como fue dicho, constituye la segunda fase del sistema de acreditación establecido por la LODE y se prolonga, a lo menos, por un lapso de 6 años.

Para llevar adelante esta tarea, el Consejo podrá requerir las informaciones pertinentes a las universidades e IP en proceso de acreditación, hacer evaluaciones parciales de este mismo proceso y someter a esa examinación selectiva, determinadas asignaturas o cursos de las carreras impartidas por los establecimientos (Art. 41, inciso 2 y 3), entendiéndose que la examinación es favorable cuando más del 50 por ciento de los alumnos examinados aprueben las correspondientes asignaturas.

Ahora bien, y como resultado de esta misma actividad dirigida a verificar el cumplimiento de los distintos proyectos institucionales, el Consejo debe emitir un informe sobre el estado de avance de cada uno de éstos, haciendo las observaciones que le merezca su desarrollo y fijando plazos para subsanarlas (Art. 41, inciso 2).

En caso de que las observaciones del CSE no sean subsanadas oportunamente, dicho Consejo debe someter a esa examinación la totalidad de la Carrera, o bien disponer la suspensión de ingreso de los nuevos alumnos a todas ellas o algunas de las carreras. Y si las situaciones representadas por el CSE se reiteran por la institución afectada, podrá solicitar al MEP la cancelación de la personalidad jurídica de ésta y la revocación del reconocimiento oficial que obtuvo en su momento (Art. 41, incisos 4 y 5).

c) en el caso de que alguna de las instituciones que venimos mencionando no hubiere desarrollado su proyecto satisfactoriamente a juicio del Consejo, éste podrá ampliar el período de acreditación hasta por cinco años, pudiendo disponer asimismo la suspensión del ingreso de nuevos alumnos. Transcurrido este nuevo período sin que la correspondiente institución diere cumplimiento a los requerimientos del Consejo, éste deberá solicitar al MEP la revocación del reconocimiento oficial y la cancelación de su personalidad jurídica;

d) el Consejo puede también recomendar al MEP la aplicación de sanciones a las entidades en proceso de acreditación; y

e) por último, y según se desprende del Art. 39, inciso 3 de la LODE, el CSE debe proporcionar una adecuada información a los usuarios del sistema de enseñanza superior. Para este efecto, la misma norma recién citada dispone que las universidades e IP que hayan obtenido su total autonomía podrán voluntariamente entregar al Consejo los antecedentes necesarios.

5.5. Relativas a la educación básica y media.

Las funciones y atribuciones del CSE en relación con estos niveles de la enseñanza son las que se mencionarán a continuación:

a) informar sobre los objetivos fundamentales para cada uno de los años de estudio de las enseñanzas básica y media, como asimismo, acerca de los contenidos mínimos obligatorios que faciliten el logro de tales objetivos.

Por disposición del Art. 18 de la LODE, corresponde al Presidente de la República, por decreto supremo dictado a través del MEP y que debe publicarse íntegramente en el Diario Oficial, establecer tales objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios, en todo lo cual, sin embargo, debe proceder previo informe favorable del CSE.

Cada establecimiento educacional, por su parte, tendrá libertad para fijar los planes y programas de estudio que considere más adecuados para el cumplimiento de los referidos objetivos y contenidos mínimos obligatorios, sin perjuicio de la obligación de hacer entrega de ellos a la autoridad regional de educación correspondiente. Los planes y programas se entenderán aceptados por el MEP transcurridos 90 días desde la fecha de su entrega y desde esta misma fecha se incorporarán al registro de planes y de programas que el MEP lleva al efecto. Cuando los planes y programas que le fueron presentados, no se ajustaren a los objetivos fundamentales y contenidos mínimos antes mencionados, el MEP puede objetarlos dentro de ese mismo lapso de 90 días (Art. 18 y Art. 37, letra e).

b) pronunciarse, en única instancia, sobre los reclamos que las instituciones afectadas puedan formalizar como consecuencia del rechazo de sus planes y programas por parte del MEP.

El pronunciamiento del CSE debe emitirse en el plazo de 15 días, que es, por otro lado, el mismo de que disponen las instituciones afectadas para hacer valer sus reclamos ante ese organismo, aunque contados esos 15 días, en este último caso, desde la fecha de la notificación del rechazo por parte del Consejo.

6. EL SECRETARIO EJECUTIVO DEL CONSEJO Y LA SECRETARIA TECNICA.

Como se dijo antes a propósito de la integración del CSE, forma parte de éste un Secretario Ejecutivo, que tendrá sólo derecho a voz. La persona que ocupe este cargo es designada por el propio Consejo y permanece en funciones mientras cuente con la confianza del organismo (Art. 32, letra i, y Art. 37, letra g).

Por otra parte, el Secretario Ejecutivo es el ministro de fe del CSE y debe dar cumplimiento a los acuerdos que éste adopte. Para tales efectos, el Secretario Ejecutivo está autorizado para celebrar los

actos y contratos que sean necesarios. Además, dirigirá la Secretaría Técnica del Consejo, que estará encargada de realizar las tareas que este mismo organismo le encomiende para el cumplimiento de sus funciones y que tendrá una planta compuesta por el propio Secretario Ejecutivo, cuatro profesionales, dos funcionarios administrativos y un auxiliar. Designado que sea el Secretario Ejecutivo por el Consejo, corresponderá a aquél proveer el resto de los cargos de la planta del personal de la Secretaría Técnica, hallándose facultado, asimismo, para designar personal adicional a contrata asimilado a alguno de los grados de la planta que establece el Art. 35 cuando las funciones del Consejo lo requieran (Arts. 33, 34 y 35).

7. PATRIMONIO Y FINANCIAMIENTO.

El patrimonio del Consejo, de acuerdo a lo que dispone sobre el punto el Art. 36 de la LODE, estará formado:

a) por los fondos que la Ley de Presupuesto u otras leyes especiales le otorguen; b) por los aranceles que perciba de acuerdo a la propia LODE; c) por los bienes que el Consejo adquiera a cualquier título o las rentas provenientes de éstos; d) por los ingresos que perciba por prestación de servicios; y e) por las donaciones de cualquier tipo de ingresos que reciba de personas naturales o jurídicas.

En cuanto a lo señalado en la precedente letra b), debe decirse que el CSE fijará anualmente los montos de los aranceles que cobrará por la acreditación de las universidades e IP. Dichos aranceles, por otra parte, tendrán los valores mínimos y máximos que se establecen en el Art. 38 de la LODE, y dicen relación con los siguientes rubros: análisis del proyecto de desarrollo institucional (proyecto global); análisis adicional por carrera; verificación anual del avance del proyecto; verificación adicional por alumno; y examinación de cada alumno.

Los aranceles antes mencionados pueden pagarse por las respectivas instituciones hasta en diez mensualidades y constituyen, como se dijo, ingresos propios del Consejo. Sin embargo, los excedentes que originen esos mismos aranceles pasarán a rentas generales de la Nación (Art. 38).

Por último, el Art. 8 transitorio de la LODE dispone que sin perjuicio de lo establecido en el Art. 36, que trata del patrimonio del CSE, durante 1990 el MEP concurrirá al financiamiento de éste mediante transferencias de recursos desde la Secretaría y Administración General de dicho Ministerio.

IX. TÍTULO IV: DISPOSICIONES FINALES SOBRE LIBERTAD ACADÉMICA, AUTONOMÍA, PRESCINDENCIA POLÍTICA Y OTROS.

Componen el Título IV de la LODE un conjunto de normas que van desde el Art. 74 (75) hasta el 86 (87) de este cuerpo legal.

Algunas de esas normas (Arts. 80 al 84) se refieren a la diversa situación institucional en que quedan, respecto de los procedimientos establecidos por la propia LODE, las universidades, IP y CFT creados con anterioridad a su entrada en vigencia. De todo ello se dio cuenta en el presente Informe, sin embargo, al desarrollar el número VII del mismo.

Descontado lo anterior, este Título IV contiene disposiciones sobre libertad académica, autonomía y prescindencia política de las instituciones de enseñanza, aunque la redacción acordada a tales disposiciones es similar a las que se puede encontrar en las normas equivalentes del Decreto con Fuerza de Ley N° 1, de 1980. Así, el Art. 76 de la LODE define la libertad académica en los mismos términos que lo hace el Art. 5 de dicho Decreto con Fuerza de Ley, y, a la vez, el Art. siguiente de la LODE limita esa misma libertad en términos similares a como lo había hecho en el Art. 6 del Decreto con Fuerza de Ley N° 1.

El postulado doctrinario de la prescindencia política, por su lado, sigue en la LODE, en sus Arts. 77 y 78, la misma redacción de los Arts. 5, 6 y 7 del DFL N° 1.

Y en cuanto a la autonomía, en sus modalidades académicas, económicas y administrativas, aparece reproducida en el Art. 75 de la LODE en los mismos términos en que la había consagrado el Art. 4 del DFL N° 1.

Sobre materias diversas de las anteriormente señaladas, el Art. 74 (75) de la LODE declara que los establecimientos educacionales de los niveles básico, común y especial, y media humanístico-científica y técnico profesional declarados cooperadores de la función educacional del Estado, se considerarán de pleno derecho reconocidos oficialmente para los efectos de esta ley. Por su parte, el Art. 85 (86) dispone que las instituciones de enseñanza superior que reciban aporte fiscal deberán rendir cuenta al MEP sólo respecto de los fondos fiscales que hubieren recibido.

Asimismo, y tal como fue indicado en la parte correspondiente de este trabajo, el Art. 86 (87) y final de este Título declara que los objetivos y contenidos mínimos a que se refiere por su parte el Art. 18, respecto de la enseñanza básica y media, se establecerán a partir del 1 de enero de 1991.

X. ARTICULOS TRANSITORIOS.

La totalidad de los ocho artículos que componen esta parte final de la LODE han sido tratado en acápite anteriores de este Informe, de acuerdo a las distintas materias que ellos regulan.

Por lo mismo, y a fin de evitar reiteraciones innecesarias, nos limitaremos a expresar que el Art. 1 transitorio se mencionó y explicó en el N° 4.4. del número VII, párrafo sexto de este Informe; el Art. 2 transitorio en el mismo N° 4.4 del número VII, párrafo quinto; el Art. 3 transitorio en el N° 4.5 de ese mismo número VII; el Art. 4 transitorio en el N° 4.4 del número VII, párrafo final; el Art. 5 transitorio en el N° 2 del número VIII, párrafo final; el Art. 6 transitorio en el N° 3 del número VIII, párrafo segundo; el Art. 7 transitorio en el N° 2 del número III, letra c); y el Art. 8 transitorio en el N° 7 del número VIII, párrafo final.

XI. COMENTARIOS FINALES Y OBSERVACIONES CRITICAS

Estos comentarios y observaciones comenzarán por unos de carácter específicamente jurídico, para dar paso luego a otros de distinta naturaleza. A la vez, tanto los comentarios y observaciones que se refieran a aspectos propiamente jurídicos como los que no se refieran, se ordenarán partiendo por los que parecen ser más generales, para derivar enseguida a los de carácter más particular o de detalle.

Todas las expresiones que aparezcan subrayadas en esta parte del Informe son del autor de este documento.

1. En primer término, nos parece que la LODE adolece del defecto jurídico consistente en regular algunas materias que caen notoriamente fuera de aquellas que según el Art. 19 N° 11 de la CPE debía normar. Este defecto, según nos parece, podría afectar la misma constitucionalidad de la LODE, puesto que resulta ser de mayor entidad que una mera falta de una adecuada técnica legislativa.

En efecto, el citado Art. 19, N° 11, inciso quinto, de la CPE dispuso que "una ley orgánica constitucional establecerá los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de la eneñanza básica y media y señalará las normas objetivas, de general aplicación, que permitan al Estado velar por su cumplimiento. Dicha ley, del mismo modo, establecerá los requisitos para el reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales de todo nivel".

Pues bien: si se examina el texto de la LODE se encontrará, como se dijo, que ésta regula algunas materias que no caben dentro de

marco constitucional recién citado y que son propias, en cambio, de leyes ordinarias o comunes.

El propio Tribunal Constitucional, en el fallo dictado el 27 de febrero de 1990 como resultado del ejercicio del control de constitucionalidad sobre el entonces proyecto de LODE, reparó en este defecto del que venimos hablando y lo representó en el considerando cuarto de esta misma sentencia, indicando luego, en la parte resolutive de ésta, cuáles son a su juicio las materias o normas propias de una ley común u ordinaria que se contienen en la LODE; Art. 14, inciso 2; Art. 15; Art. 17; Art. 35, inciso 2; y Art. 8 transitorio.

Otra de las materias reguladas por la LODE que, a nuestro entender cae visiblemente fuera del marco constitucional sustantivo o material fijado por el Art. 19, N° 11, de la CPE - aunque el Tribunal Constitucional no la menciona en su fallo - es la que se refiere a la exclusión de la participación estudiantil y de los funcionarios de las instituciones de enseñanza superior en el gobierno de éstas. A este respecto, se dispone que la forma de gobierno de estas entidades "deberá excluir la participación con derecho a voto de los alumnos y de los funcionarios administrativos, tanto en los órganos encargados de la gestión y dirección de ella, como en la elección de las autoridades unipersonales o colegiadas" (Art. 45, 56 y 64, letras e).

El Tribunal Constitucional, luego de identificar las normas de ley común que aparecen en el texto de la LODE, se limita a declarar que, por esta misma circunstancia, no le corresponde pronunciarse sobre ellas.

Por nuestra parte, estimamos que una LOC debe sujetarse estrictamente al marco normativo que hubiere preestablecido a su respecto la CPE, lo cual quiere decir - por una parte - que toda ley de este tipo debe desarrollar íntegramente la o las materias que la Constitución le ordena regular, y que - por la otra - toda LOC no puede ir más lejos o más allá de lo que la Constitución le encomendó expresamente normar.

Los anterior significa, a nuestro entender, que las LOC, y en concreto los órganos que intervienen en su formación, han de cuidar escrupulosamente - primero - de no dejar vacíos, esto es, de no incurrir en falta o ausencia de regulación respecto de las materias que, identificadas y delimitadas por la Constitución, deban ser luego normadas por este tipo especial de leyes; y - segundo -, han de cuidar, asimismo, de no exceder el marco de regulación que les ha fijado en cada caso la Carta Fundamental.

En cuanto a la primera de estas dos situaciones - la LOC deja vacíos o lagunas -, quiere decirse que esta falta de regulación parcial

no podría ser suplida luego por una ley ordinaria o común, y menos, todavía, por el ejercicio de la postestad reglamentaria que corresponde al Presidente de la República, puesto que en tal caso la correspondiente ley o reglamento estarían invadiendo un campo de regulación jurídica que la CPE ha reservado para una LOC.

Y en cuanto a la segunda de las situaciones aludidas, que es la que interesa en el caso presente - la LOC sobrepasa el marco material fijado por la Constitución -, nos parece que en tal caso dicha LOC debería ser declarada inconstitucional en las normas que regulan las materias o asuntos que caen fuera de ese marco. De no hacerse esta declaración de inconstitucionalidad, dichas normas propias de una ley ordinaria, al quedar incorporadas al texto de una LOC, sólo podrían ser derogadas o modificadas en el futuro por medio de los quorums especiales que exige este tipo especial de leyes.

2. En cuanto a las remisiones que la LODE hace a otras disposiciones de carácter jurídico, sean legales o de otro rango inferior, debe entenderse que esta sola circunstancia no confiere a estas mismas disposiciones el rango de orgánicas constitucionales, sino que conservan el carácter y la jerarquía que les corresponda de acuerdo a la naturaleza de cada una de ellas.

El Tribunal Constitucional, en el considerando quinto de su fallo del 27 de febrero de 1990, admite expresamente la tesis precedente y, en consecuencia, no se pronuncia sobre la constitucionalidad de tales disposiciones. Sin embargo, al identificar luego en la parte resolutive de su fallo cuáles son determinadamente estas disposiciones en el caso de la LODE, sólo alude a las remisiones que aparecen en los Arts. 20, 28, 30, inciso 3 y 85 de la LODE, pero no, por ejemplo, a las de los Arts. 81, 83 y 3 y 4 transitorios de la misma, que aluden, por su parte, a los Decretos con Fuerza de Ley Nos. 1, 5 y 24, de 1980 y 1981.

La pregunta que cabe formular, en consecuencia, es si estas otras disposiciones a las que la LODE se remite, pero que no aparecen mencionadas por el Tribunal Constitucional entre las que no tienen rango de orgánicas constitucionales, pasarían a tener, a contrario sensu, este último carácter.

Este último punto puede ser importante, puesto que si se entiende que las normas de esos DFL no tienen rango de orgánicas constitucionales, entonces podrían ser derogadas o modificadas por otro DFL o por una ley ordinaria. En cambio, si se considera que las disposiciones de tales DFL han pasado a tener ese rango, entonces su modificación y derogación sólo podría hacerse en el futuro a través de una LOC, las que deben reunir, como se sabe, un quorum especial en ambas Cámaras del Congreso Nacional.

La opinión de los expertos en Derecho Constitucional es a este respecto fundamental.

3. Sin perjuicio de lo expresado en el número anterior de estas observaciones y comentarios, cabe señalar que los DFL N^{os}. 1 y 5 fueron dictados bajo la vigencia de la CPE de 1925, modificada por la ley 17.282, de 1970, que prohibía al Poder Legislativo delegar su potestad de legislar en manos del Presidente de la República cuando se tratara de normar materias relativas a garantías constitucionales - entre las que se cuenta la libertad de enseñanza -, de donde se sigue que tales DFL podrían ser considerados, actualmente, inconstitucionales.

4. Dejando de lado los comentarios y observaciones propiamente jurídicas, podría añadirse ahora que llama la atención que en el Título Preliminar de la LODE se declara que "la educación es un derecho de todas las personas" y que, por otra parte, se diga que el Estado tiene "el deber de otorgar especial protección al ejercicio de este derecho", de "fomentar el desarrollo de la educación" y de "estimular la investigación científica y tecnológica, la creación artística y la protección y desarrollo del patrimonio cultural de la Nación".

Sobre el particular, nos parece que ese derecho a la educación que se reconoce a todas las personas, encuentra una contrapartida algo débil por parte del Estado, en cuanto a que a éste sólo se le exigen conductas de protección, fomento y estímulo de la educación.

La observación precedente se ve reforzada si se repara en que, además de lo ya dicho, el Estado asume el deber de financiar un sistema gratuito destinado a asegurar únicamente el acceso de la población a la enseñanza básica (Art. 3, inciso 2), sin que nada similar se exprese - ni siquiera en cuanto a cooperar a financiar - respecto de los niveles medios y superior de la enseñanza.

5. En materia de enseñanza superior, y en cuanto a los sectores que integran este nivel, la LODE incluye en la nómina correspondiente, en forma enteramente indiscriminada, a organismos y entidades tan diversas como las que fueron individualizadas en el N^o 1 del número VII del presente Informe.

Parece evidente que, vistas en el conjunto que ellas hacen, tales entidades cumplen funciones bien diversas unas de otras, su situación y dependencia institucional es también muy distinta, y, por lo mismo, tales diferencias hacen aconsejable, a nuestro entender, la necesidad de replantear qué se entiende por instituciones de educación superior y cuáles son ellas en consecuencia.

Así, falta completamente en la LODE una distinción entre el nivel de educación post-básico (CFT) y el nivel de la educación su-

perior (Universidades e IP), establecido que, además, ninguna de estas tres entidades tienen en verdad mucho que ver, desde el punto de vista de sus fines, actividades, organización y dependencia institucional, con las otras que igualmente se incluyen en la LODE como instituciones de enseñanza superior, tales como Academias de Guerra y otras similares.

6. En cuanto al marco doctrinario diseñado por la LODE para las instituciones de enseñanza superior en el Título IV de la misma (Véase el número IX de este Informe), cabría objetar la norma del Art. 77, en cuanto veda a tales instituciones cualquier actividad meramente orientada a propagar, directa o indirectamente, tendencias político-partidista alguna.

Resulta exageradamente amplio e indeterminado, por su parte, el Art. 78, en cuanto impide destinar y utilizar los recintos de las entidades de educación superior para actos tendientes a propagar o a ejecutar actividades "perturbadoras" para sus labores. Dada la vaguedad de esa expresión puesta entre comillas, el Salón de Honor de una Universidad no podría utilizarse para escuchar un concierto de un eximio pianista de fama mundial, puesto que, por la expectación y aglomeraciones que este acto podría en el hecho causar, "perturbaría" ciertamente las labores universitarias.

Lo mismo, el Art. 6 de la LODE, en una disposición de tipo doctrinario que vale para todos los establecimientos educacionales de cualquier nivel, declara que la libertad de enseñanza no tiene otras limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional, aumentando así - con la inclusión de la expresión que hemos subrayado - la indeterminación de este conjunto de limitaciones que se coloca al ejercicio de dicha libertad. Además, respecto de lo que la ley llama "moral", "buenas costumbres" y "orden público", existe un cierto acervo jurisprudencial que puede venir en auxilio del intérprete que en un caso dado quiera establecer el contenido y límites de tales expresiones, cosa que no ocurre, a nuestro juicio, tratándose de la llamada "seguridad nacional".

7. Una de las mayores innovaciones de la LODE respecto de la legislación sobre educación superior contenida en los DFL N^{os}. 1 y 5, está constituida, sin duda, por el sistema de acreditación que ella introduce para las nuevas universidades e IP que no se creen por ley y que se realiza por intermedio del CSE. Sin embargo, este sistema sólo será obligatorio luego de dos años de vigencia de la LODE, esto es, en marzo de 1992, puesto que las universidades e IP que se creen dentro de los dos años de vigencia de la LODE pueden optar, según ella misma lo dispone, entre el sistema de acreditación y el

de examinación previsto en los DFL antes mencionados, sin perjuicio de que similares instituciones creadas antes de la entrada en vigencia de la LODE y que se encuentran actualmente sujetas, en consecuencia, a dicho sistema de examinación, pueden también permanecer en éste, si así lo desean.

Nos parece evidente que el sistema de acreditación, en la forma que lo establece la LODE y que fue descrito en el N° 4 del número VII del presente Informe, resulta ser un procedimiento mucho más serio y menos formal, y posiblemente también menos oneroso, que el sistema de examinación vigente a partir de que entraron en vigencia los antes mencionados Decretos con Fuerza de Ley. Este último sistema, como es de conocimiento público, se halla virtualmente saturado y objetivamente desprestigiado.

Sin embargo, la LODE hace mal, a nuestro entender, en permitir, durante los dos primeros años de su vigencia, que las nuevas universidades e IP puedan optar por un sistema o por otro, establecido, como se dijo, que el de examinación - vigente hasta hoy - no ha dado buenos resultados y que el de acreditación - que la LODE implementa para el futuro - parece más serio, menos formal e incluso también menos oneroso para las instituciones que se ajusten a él. Simplemente, nos parece que debió terminarse de inmediato con el actual sistema de examinación, sin perjuicio de que las instituciones que están sujetas a él en la actualidad pudieran continuarlo hasta alcanzar su autonomía, de modo que a partir de este instante, o sea, del momento de entrada en vigencia de la ley de enseñanza, todas las nuevas universidades e IP tuvieran que ajustarse por igual a los mecanismos de acreditación que ella establece.

El tema de las instituciones particulares de enseñanza superior hay que analizarlo en la perspectiva de la libertad de enseñanza y del consiguiente derecho a fundar establecimientos educacionales de todo nivel, pero también en la óptica de cautelar al máximo la seriedad en la evaluación de los respectivos proyectos institucionales, como en la de su funcionamiento y desarrollo posteriores a la fundación de tales instituciones.

Hasta ahora ha prevalecido exageradamente la primera de tales perspectivas, en perjuicio ciertamente de la segunda de ellas, lo cual ha traído consigo una proliferación desmesurada de nuevas universidades e IP, muchas de las cuales - no todas - parecen responder antes al deseo de efectuar negocios exitosos en el campo educacional que a una estricta vocación y antecedentes probados en este mismo campo, cuando no carecen de los elementos físicos y pedagógicos como también del personal docente adecuado, para impartir las respectivas carreras con una siquiera mínima expectativa de rigor y seriedad aca-

démicas. Este fenómeno, por cierto, ha traído consigo, o lo provocará en un muy breve plazo, un daño evidente a la fe pública que padres, apoderados y estudiantes ponen en los establecimientos de educación superior y un menoscabo o desvalorización de los correspondientes títulos profesionales.

La LODE, acertadamente, refuerza ahora la segunda de las perspectivas arriba señaladas, pero, a la vez, debilita los propios mecanismos que ella misma introduce para asegurar un mayor control en la acreditación de las nuevas universidades e IP, al permitir, como se dijo antes, que puedan ellas optar, si lo desean - al menos durante los próximos dos años - por el sistema de examinación hoy vigente y que adolece de las fallas previamente mencionadas.

8. En íntima vinculación con el sistema de acreditación creado por la LODE está el organismo, igualmente instaurado por ella, con el nombre de Consejo Superior de Educación. Por las mismas razones y antecedentes dados en favor de dicho sistema, la creación de este organismo parece también un avance respecto de la situación actual.

Con todo, algunos aspectos relacionados con el CSE merecen también algunos comentarios y observaciones:

a) parece atinado que el Ministerio de Educación Pública, que preside el Consejo, pueda designar un representante en éste, de modo de suplir sus posibles ausencias. Sin embargo, no parece adecuado que este representante ministerial no pueda presidir el CSE en ausencia del Ministro, desde el momento que dicha presidencia corresponde según la LODE al Vicepresidente del organismo, que se elige por el propio Consejo entre sus integrantes, pero con exclusión expresa del representante del Ministro, como también de su Secretario Ejecutivo (Art. 32, inciso 15).

La presencia de la autoridad pública educacional en el CSE nos parece débil: se reduce al Ministro de Educación. Dicha presencia se debilita todavía más si en ausencia del Ministro su representante no puede asumir la presidencia del Consejo;

b) de otro lado, se echa de menos una cierta representación del órgano o poder legislativo en el CSE, sobre todo si el Ejecutivo la tiene a través del Ministro de Educación y el Poder Judicial a través del académico que tiene derecho a designar la Corte Suprema. Recíprocamente, no parece tener mucha justificación la presencia en el CSE de un académico designado por los Comandantes en Jefe de las Fuerzas Armadas y el Director General de Carabineros, sobre todo si las instituciones de educación superior que dependen de las Fuerzas Armadas - declaradas como tales por la LODE - no se relacionan con el Estado a través del Ministerio de Educación, sino por intermedio del Ministerio de Defensa;

c) inconveniente resulta también que el CSE tenga la facultad de recomendar al MEP la aplicación de sanciones a las entidades en proceso de acreditación, sin que se especifiquen cuáles pueden ser estas sanciones (Art. 37, letra d),

d) otras atribuciones del CSE, como las de las letras b) e i) del mismo Art. 37, están presentadas en el texto de la LODE con excesiva vaguedad e indeterminación.

9. Falta en la LODE, respecto de las universidades e IP, la definición de un sistema de evaluación permanente de su rendimiento, que permita establecer, hacer pública y posiblemente mejorar la calidad y la eficiencia de esas mismas entidades.

10. Otra innovación de importancia introducida por la LODE dice relación con la inclusión en la lista de los títulos profesionales que requieren haber obtenido previamente el grado de licenciado, y que por lo mismo sólo pueden ser otorgados por Universidades, de los de profesor de educación básica, media y diferencial, tal como se explicó en el N° 2 del número III del presente Informe.

11. El Art. 30, inciso 2, resulta por su parte cuando menos ambiguo, o francamente contradictorio, en cuanto declara, por una parte, que las personas jurídicas que se formen para la creación, organización y mantención de un IP o de un CFT, no podrán tener sino estos mismos tres objetivos, y, por otra, que estas entidades podrán realizar otras actividades que contribuyen a la consecución de su objeto.

12. Innova asimismo, la LODE, en materia de CFT, en cuanto permite que éstos alcancen su plena autonomía al cabo de 6 años de la acreditación que realiza en su caso el MEP (Art. 69, inciso 2).

Acorde con lo anterior, el Ar. 4 transitorio declara que los CFT creados de acuerdo con el DFL N° 24 que a la fecha de dictación de la LODE tengan más de seis años de actividades docentes, tendrán derecho a solicitar al MEP que se declare su autonomía de conformidad con el artículo 69 antes citado.

Este punto merece ser considerado con atención, sobre todo si se considera que los CFT deberían quedar fuera de las instituciones de enseñanza superior y organizarse en un "subsistema aparte, más cercano a las necesidades de capacitación que hay en el país y en mayor contacto con el sector productivo y con los establecimientos técnico-profesionales de la enseñanza media" (J. J. Brünner, comentario, en: "Análisis de la Proyecto de Ley Orgánica Constitucional de Educación para Chile", CPU, 1989, pág. 55).

Por lo mismo, parece digna de ser considerada la conveniencia de lo que se hallaba establecido en el DFL N° 24, de 1981, en cuan-

to se dejaba a los CFT sometidos a la supervisión y fiscalización permanente del MEP.

XII. PROPOSICIONES.

1. Nos parece que el MEP, como los demás órganos, entidades y agentes educacionales del país, deberán dar cumplimiento a la LODE recientemente promulgada y publicada como tal, no pudiendo menos que reconocer en ella un texto legal válido, esto es, que existe y obliga.

Con todo, dicho Ministerio, instituciones y agentes educacionales, atendidas las imperfecciones de la LODE, podrían mostrarse menos diligentes en la aplicación e implementación de los aspectos de esta ley que parezcan más desfavorables; y más activos, por la inversa, en la de aquellas partes de la ley que no merezcan objeciones.

2. Dadas esas mismas imperfecciones del cuerpo legal analizado, y las modificaciones que seguramente le serán introducidas en el corto o en el mediano plazo, dicho Ministerio, como también los órganos, entidades y agentes educacionales, deberían dar señales públicas y reiteradas, y por tanto claras y perceptibles, acerca de su disconformidad con el texto legal promulgado, contribuyendo de este modo a formar una opinión común favorable a su próxima modificación.

3. Por todo lo expresado en las conclusiones finales y en las observaciones críticas que anteceden en el presente Informe, puede asumirse que la LODE, como también otras LOC que han entrado en vigencia antes del 11 de marzo de 1990, están necesitadas de un estudio en profundidad que conduzca, en el mediano plazo, a proyectos de reforma o modificación de las mismas.

En el caso de la LODE, a fin de llevar a cabo ese estudio, y por lo que respecta en particular al nivel de la enseñanza superior, debería constituirse el organismo propuesto con el nombre de Comisión Presidencial de Educación Superior.

Paralelamente, debería constituirse otra Comisión o grupo de trabajo, a nivel del MEP y dependiente de la Subsecretaría de esta cartera, que se ocupara, por su lado, de estudiar el texto de la LODE en la parte que ésta se refiere a la educación básica y media, debiendo concluir la labor de esta Comisión o grupo con proposiciones concretas acerca de las reformas que requiere esa ley en ambos niveles de la enseñanza. En caso de no constituirse esta segunda Comisión que se propone, se corre el riesgo, a nuestro entender, de que el estudio de la actual LODE, así como la consiguiente propuesta de modifica-

ción de la misma, se concentren exageradamente en el nivel de la sola educación superior y, por lo mismo, se lleven a cabo por especialistas en este último nivel y, en consecuencia, sin la debida intervención de quienes conozcan mejor los otros dos niveles de la enseñanza.

Parece conveniente, por último, que sea el MEP el órgano público que reciba, revise técnicamente, compagine y concuerde el resultado del trabajo de la Comisión Presidencial de Educación Superior y de la otra Comisión o grupo de trabajo que se propone, una vez que la labor de ambas haya concluido, a los efectos de afinar y de proponer el texto o articulado del futuro proyecto de la ley de modificación de la LODE.

4. Sin perjuicio de lo anteriormente expresado, se sugiere que la Corporación de Promoción Universitaria, o bien el llamado Foro de la Educación Superior del que esa Corporación forma parte, continúe asumiendo iniciativas institucionales de investigación y estudio en el campo de la enseñanza superior, que incluyan a la propia LODE, a propósito de los cuales se pudiera convocar, entre otras personas, a especialistas próximos o afiliados a partidos políticos ajenos a la Concertación, a fin de que estos especialistas reflejen los puntos de vista que sobre muchas materias educacionales puedan tener los sectores políticos con cuya votación será necesario contar más adelante en las dos Cámaras legislativas para el más pronto estudio, discusión y despacho de uno o más proyectos de ley de reforma de la actual LODE.

De la manera arriba indicada podría avanzarse en la identificación de los puntos de acuerdo y de desacuerdo con fuerzas políticas ajenas a la Concertación, como también en la búsqueda de los consensos que permitan salvar esos posibles desacuerdos.

5. Sin perjuicio de los estudios que se sugiere llevar a cabo en los números 3 y 4 precedentes, conducentes, según se dijo, a modificar la LODE en el **mediano plazo**, nos parece que puede asumirse también que esta última ley, como asimismo otras LOC que regulan materias diferentes, están necesitadas, además, de ciertas reformas o modificaciones indispensables, mínimas y urgentes, que, por lo mismo, sería conveniente introducir en ellas en el **corto plazo**, esto es, sin aguardar a la conclusión de los estudios en profundidad mencionados en los números 3 y 4, que conducirán, por su parte, a proyectos de modificación mayores y más sistemáticos y globales.

Para conseguir estas modificaciones indispensables, mínimas y urgentes podrían seguirse dos caminos:

- a) que tales modificaciones **indispensables, mínimas y urgentes** sean identificadas por las instancias que corresponda y a propósito de cada LOC vigente, sobre la base de aplicar estas mismas

tres condiciones y, a la vez, cuidando que se trate de reformas que puedan concitar con facilidad los acuerdos políticos necesarios para obtener en el Congreso Nacional el quorum especial que este tipo de leyes requiere para su aprobación, modificación y derogación; y que, hecho lo anterior, se prepare y redacte, en el más breve plazo, un proyecto de ley único que articule y contenga la totalidad de las modificaciones a las distintas LOC;

b) si no se considera viable - por defectos de técnica legislativa que podrían más tarde ser representados por el Congreso o el Tribunal Constitucional - conseguir tales modificaciones en la forma señalada en la anterior letra a), esto es, por medio de una LOC única de contenido misceláneo, habría que preparar, por separado, el proyecto de ley de reforma de la actual LODE que contuviera, precisamente, el conjunto de esas modificaciones indispensables, mínimas y urgentes.

Ahora bien, tanto si se sigue el camino a) o b), parece conveniente que sea el Ministerio de Educación el que, a la mayor brevedad, y con la colaboración de especialistas, defina cuáles pueden ser esas modificaciones indispensables, mínimas y urgentes que la LODE requiera en el corto plazo.

La misma reunión de expertos en la que será presentado y discutido el presente Informe podría adelantar, desde ya, algunas opiniones acerca de tales modificaciones.

En las páginas siguientes se encuentra la Ley 18.962 en texto íntegro.

DIARIO OFICIAL

DE LA REPUBLICA DE CHILE

Santiago, Sábado 10 de Marzo de 1990
Edición de 48 Páginas

Ministerio de Educación Pública

LEY NUM. 18.962

LEY ORGANICA CONSTITUCIONAL DE ENSEÑANZA

La Junta de Gobierno de la República de Chile ha dado su aprobación al siguiente

Proyecto de ley

TITULO PRELIMINAR

Normas Generales y Conceptos

Artículo 1°.— La presente Ley Orgánica Constitucional fija los requisitos mínimos que deberán cumplir los niveles de enseñanza básica y enseñanza media, y asimismo regula el deber del Estado de velar por su cumplimiento. Del mismo modo norma el proceso de reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales de todo nivel.

Artículo 2°.— La educación es el proceso permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo moral, intelectual, artístico, espiritual y físico mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas, enmarcados en nuestra identidad nacional, capacitándolas para convivir y participar en forma responsable y activa en la comunidad.

La educación es un derecho de todas las personas. Corresponde, preferentemente, a los padres de familia el derecho y el deber de educar a sus hijos; al Estado, el deber de otorgar especial protección al ejercicio de este derecho; y, en general, a la comunidad, el deber de contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación.

Es también deber del Estado fomentar el desarrollo de la educación en todos los niveles, estimular la investigación científica y tecnológica, la creación artística y la protección e incremento del patrimonio cultural de la Nación.

Artículo 3°.— El Estado tiene, asimismo, el deber de resguardar especialmente la libertad de enseñanza.

Es deber del Estado financiar un sistema gratuito destinado a asegurar el acceso de la población a la enseñanza básica.

Artículo 4°.— La educación se manifiesta a través de la enseñanza formal y de la enseñanza informal.

La enseñanza formal es aquella que, estructurada científicamente, se entrega de manera sistemática. Está constituida por niveles que aseguran la unidad del proceso educativo y facilitan la continuidad del mismo a lo largo de la vida de las personas.

Se entiende por enseñanza informal a todo proceso vinculado con el desarrollo del hombre y la sociedad, facilitado por la interacción de unos con otros y sin la tuición del establecimiento educacional como agencia institucional educativa. Se obtiene en forma no estructurada y sistemática del núcleo familiar, de los medios de comunicación y, en general, del entorno en la cual está inserta.

Artículo 5°.— La enseñanza formal se denomina regular cuando sus niveles se imparten a educandos que cumplen los requisitos establecidos, de ingreso y de progreso en ella.

Artículo 6°.— La enseñanza que se imparta en los establecimientos o instituciones educacionales no tiene otras limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional.

Los establecimientos o instituciones educacionales, cuya enseñanza sea reconocida oficialmente, no podrán orientarse a propagar tendencia política partidista alguna.

Artículo 7°.— La enseñanza básica es el nivel educacional que procura fundamentalmente el desarrollo de la personalidad del alumno y su capacitación para su vinculación e integración activa a su medio social, a través del aprendizaje de los contenidos mínimos obligatorios que se determinen en conformidad a la presente ley y que le permiten continuar el proceso educativo formal.

Artículo 8°.— La enseñanza media es el nivel educacional que atiende a la población escolar que haya finalizado el nivel de enseñanza básica y tiene por finalidad procurar que cada alumno, mediante el proceso educativo sistemático, logre el aprendizaje de los contenidos mínimos obligatorios que se determinen en conformidad a la presente ley, perfeccionándose como persona y asumiendo responsablemente sus compromisos con la familia, la comunidad, la cultura y el desarrollo nacional.

Dicha enseñanza habilita, por otra parte, al alumno para continuar su proceso educativo formal a través de la educación superior o para incorporarse a la vida del trabajo.

Artículo 9°.— Sin perjuicio de lo establecido en los artículos anteriores se podrá, en virtud de la liber-

tad de enseñanza, impartir cualquiera otra clase de enseñanza que no aspire al reconocimiento oficial.

TITULO I

Requisitos Mínimos de la Enseñanza Básica y Media y Normas Objetivas para velar por su cumplimiento

Artículo 10. — La enseñanza básica tendrá como objetivos generales lograr que los educandos al egresar, sean capaces de:

- a) Comprender la realidad en su dimensión personal, social, natural y trascendente, y desarrollar sus potencialidades físicas, afectivas e intelectuales de acuerdo a su edad;
- b) Pensar en forma creativa, original, reflexiva, rigurosa y crítica; y tener espíritu de iniciativa individual, de acuerdo a sus posibilidades;
- c) Desempeñarse en su vida de manera responsable, mediante una adecuada formación espiritual, moral y cívica de acuerdo a los valores propios de nuestra cultura;

d) Participar en la vida de la comunidad conciente de sus deberes y derechos, y prepararse para ser ciudadanos, y

e) Proseguir estudios de nivel medio, de acuerdo con sus aptitudes y expectativas.

Artículo 11. — Para lograr los objetivos generales señalados en el artículo anterior, los alumnos de la enseñanza básica deberán alcanzar los siguientes requisitos mínimos de egreso:

a) Saber leer y escribir; expresarse correctamente en el idioma castellano en forma oral y escrita, y ser capaz de apreciar otros modos de comunicación;

b) Dominar las operaciones aritméticas fundamentales y conocer los principios de las matemáticas básicas y sus nociones complementarias esenciales;

c) Desarrollar su sentido patrio y conocer la historia y geografía de Chile con la profundidad que corresponde a este nivel;

d) Conocer y practicar sus deberes y derechos respecto de la comunidad, en forma concreta y aplicada a la realidad que el educando y su familia viven;

e) Conocer las nociones elementales de las ciencias naturales y sociales; comprender y valorar la importancia del medio ambiente, y

f) Tomar conciencia de la importancia de participar activamente en expresiones de la cultura relacionadas con el arte, la ciencia y la tecnología, y de obtener un desarrollo físico armónico.

Artículo 12. — La enseñanza media tendrá como objetivos generales lograr que los educandos al egresar, sean capaces de:

a) Desarrollar sus capacidades intelectuales, afectivas y físicas basadas en valores espirituales, éticos y cívicos que le permitan dar una dirección responsable a su vida, tanto en el orden espiritual como material y que le faculten para participar permanentemente en su propia educación;

b) Desarrollar su capacidad de pensar libre y reflexivamente y juzgar, decidir y emprender actividades por sí mismo;

c) Comprender el mundo en que vive y lograr su integración en él;

d) Conocer y apreciar nuestro legado histórico-cultural y conocer la realidad nacional e internacional, y

e) Proseguir estudios o desarrollar actividades de acuerdo con sus aptitudes y expectativas.

Artículo 13. — Para lograr los objetivos generales señalados en el artículo anterior, los alumnos de enseñanza media deberán alcanzar los siguientes requisitos mínimos de egreso:

a) Adquirir y valorar el conocimiento de la filosofía, de las ciencias, de las letras, de las artes y de la tecnología, con la profundidad que corresponda a este nivel, desarrollando aptitudes para actuar constructivamente en el desarrollo del bienestar del hombre;

b) Adquirir las habilidades necesarias para usar adecuadamente el lenguaje oral y escrito y apreciar la comunicación en las expresiones del lenguaje;

c) Adquirir los conocimientos que le permitan apreciar las proyecciones de la ciencia y tecnología moderna;

d) Conocer y apreciar el medio natural como un ambiente dinámico y esencial para el desarrollo de la vida humana;

e) Conocer y comprender el desarrollo histórico y los valores y tradiciones nacionales que le permitan participar activamente en los proyectos de desarrollo del país;

f) Desarrollar la creatividad y la habilidad para apreciar los valores expresivos de la comunicación estética en las diversas manifestaciones culturales;

g) Lograr un desarrollo físico armónico para desempeñarse adecuadamente en la vida, y

h) Adquirir la motivación y preparación necesaria que le faciliten su desarrollo personal.

Artículo 14. — El nivel de enseñanza básica regular tendrá una duración de ocho años y el nivel de enseñanza media regular tendrá una duración mínima de cuatro años.

Tratándose de la enseñanza de adultos y de la especial o diferencial, el Presidente de la República por decreto supremo expedido a través del Ministerio de Educación Pública, podrá autorizar modalidades de estudio de menor o mayor duración.

Artículo 15. — La edad mínima para el ingreso a la enseñanza básica regular será de seis años y la edad máxima para el ingreso a la enseñanza media regular será de dieciocho años. Con todo, tales límites de edad podrán ser distintos tratándose de enseñanza de adultos y de la especial o diferencial, las que se especificarán por decreto supremo expedido a través del Ministerio de Educación Pública.

Artículo 16. — Para ingresar a la enseñanza media se requiere haber aprobado la enseñanza básica o tener estudios equivalentes.

Por decreto supremo expedido a través del Ministerio de Educación Pública se reglamentará la forma como se validarán los estudios realizados al margen del sistema formal y convalidarán los estudios equivalentes a la enseñanza básica o media realizados en el extranjero y el otorgamiento de las certificaciones correspondientes.

Artículo 17. — Por decreto supremo expedido a través del Ministerio de Educación Pública deberá reglamentarse la duración mínima del año escolar y las normas en virtud de las cuales los organismos regionales respectivos determinarán, de acuerdo a las condiciones de cada región, las fechas o periodos de suspensión y de interrupción de las actividades escolares.

Artículo 18.— Corresponderá al Presidente de la República, por decreto supremo, dictado a través del Ministerio de Educación Pública, previo informe favorable del Consejo Superior de Educación a que se refiere el artículo 32, establecer los objetivos fundamentales para cada uno de los años de estudio de las enseñanzas básica y media, como asimismo de los contenidos mínimos obligatorios que facilitarán el logro de los objetivos formulados, los que deberán publicarse íntegramente en el Diario Oficial.

Los establecimientos educacionales tendrán libertad para fijar planes y programas de estudios que consideren adecuados para el cumplimiento de los referidos objetivos y contenidos mínimos obligatorios por año y los complementarios que cada uno de ellos fije.

Los establecimientos educacionales harán entrega a la autoridad regional de educación correspondiente, de los planes y programas que libremente elaboren, debiendo dicha autoridad certificar la fecha de entrega.

Los planes y programas se entenderán aceptados por el Ministerio de Educación Pública transcurridos noventa días, contados desde la fecha de su entrega, fecha a partir de la cual se incorporarán al registro de planes y programas que el Ministerio llevará al efecto.

No obstante, dicho Ministerio podrá objetar los respectivos planes y programas que se presenten para su aprobación, dentro del mismo plazo a que se refiere el inciso anterior, si éstos no se ajustan a los objetivos fundamentales y contenidos mínimos que se establezcan de acuerdo a esta ley. Esta objeción deberá notificarse por escrito en ese plazo mediante carta certificada dirigida al domicilio del respectivo establecimiento.

En todo caso, procederá el reclamo de los afectados por la decisión del Ministerio de Educación Pública, en única instancia, ante el Consejo Superior de Educación, en el plazo de quince días, contado desde la fecha de la notificación del rechazo, disponiendo dicho Consejo de igual plazo para pronunciarse sobre el reclamo.

El Ministerio de Educación Pública deberá elaborar planes y programas de estudios para los niveles de enseñanza básica y media, los cuales deberán ser aprobados previamente por el Consejo Superior de Educación. Dichos planes y programas serán obligatorios para los establecimientos que carezcan de ellos.

Artículo 19.— Corresponderá al Ministerio de Educación Pública diseñar los instrumentos que permitan el establecimiento de un sistema para la evaluación periódica, tanto en la enseñanza básica como de la media, del cumplimiento de los objetivos fundamentales y de los contenidos mínimos de esos niveles.

Prevía aprobación del Consejo Superior de Educación dicho Ministerio procederá a establecer la aplicación periódica del sistema de evaluación a que se refiere el inciso anterior, debiendo en todo caso, efectuar pruebas de evaluación, a lo menos, al término de la educación básica y de la educación media. El Ministerio de Educación Pública deberá elaborar estadísticas de sus resultados, por región y por establecimientos educacionales, los que deberán publicarse en alguno de los diarios de circulación nacional o regional y además fijarse en lugares visibles en cada establecimiento

evaluado. En caso alguno la publicación incluirá la individualización de los alumnos.

Artículo 20.— La enseñanza media que se imparta en los establecimientos de educación de las Instituciones de la Defensa Nacional deberá cumplir con los objetivos generales y requisitos mínimos de egreso señalados en esta ley y con los específicos que determine la reglamentación institucional respectiva.

El Estado, por intermedio del Ministerio de Defensa Nacional, velará por el cumplimiento de los requisitos mínimos de egreso de la enseñanza media en dichos establecimientos.

TITULO II

Reconocimiento Oficial del Estado a Establecimientos que impartan Enseñanza de los Niveles Básico y Medio

Artículo 21.— El Ministerio de Educación Pública reconocerá oficialmente a los establecimientos educacionales que impartan enseñanza en los niveles básico y medio, cuando así lo soliciten y cumplan con los siguientes requisitos:

a) Tener un sostenedor, que podrá ser una persona natural o jurídica, que será responsable del funcionamiento del establecimiento educacional. Dicho sostenedor o representante legal, en su caso, deberá a lo menos, contar con licencia de educación media;

b) Ceñirse a planes y programas de estudio, sean propios del establecimiento o los generales elaborados por el Ministerio de Educación Pública, de acuerdo a lo señalado en el artículo 18 de esta ley;

c) Poseer el personal docente idóneo que sea necesario y el personal administrativo y auxiliar suficiente que les permita cumplir con las funciones que les corresponden, atendido el nivel y modalidad de la enseñanza que impartan y la cantidad de alumnos que atiendan.

Se entenderá por docente idóneo al que cuente con el título de profesor del respectivo nivel y especialidad cuando corresponda, o esté habilitado para ejercer la función docente según las normas legales vigentes:

d) Funcionar en un local que cumpla con las normas de general aplicación previamente establecidas, y

e) Disponer de mobiliario, elementos de enseñanza y material didáctico mínimo adecuado al nivel y modalidad de la educación que pretenda impartir, conforme a normas de general aplicación, establecidas por ley.

Artículo 22.— El establecimiento educacional que opte al reconocimiento oficial deberá presentar al Secretario Regional Ministerial de Educación correspondiente, una solicitud acompañada de los antecedentes que acrediten el cumplimiento de los requisitos a que se refiere el artículo anterior.

Si dicha solicitud no se resolviera dentro de los noventa días posteriores a su entrega, se tendrá por aprobada.

Si la solicitud fuere rechazada, se podrá reclamar ante el Ministro de Educación Pública en un plazo de quince días contado desde la notificación del rechazo, el que resolverá dentro de los quince días siguientes.

Artículo 23.— El reconocimiento oficial se hará por resolución del Secretario Regional Ministerial de Educación que corresponda, en la que se indicará, a lo menos, el nombre y dirección del establecimiento, la identificación del sostenedor o del representante legal, en su caso, y el nivel de enseñanza que imparta.

Obtenido el reconocimiento oficial, un establecimiento educacional sólo requerirá nueva autorización de acuerdo con el procedimiento descrito en el artículo anterior, para crear un nivel o una modalidad educativa diferente.

Artículo 24.— En caso de pérdida de alguno de los requisitos exigidos para ser reconocidos oficialmente o de incumplimiento de lo dispuesto en el artículo 18, y oído previamente el sostenedor o representante legal, el establecimiento educacional podrá ser sancionado con amonestación, multa o revocación del reconocimiento oficial, mediante resolución de la correspondiente Secretaría Regional Ministerial de Educación.

La Secretaría Regional Ministerial de Educación correspondiente será el organismo competente para sustanciar el procedimiento respectivo y aplicar las sanciones que procedan. Para ello, deberá ponderar las pruebas que se presenten en los descargos.

La multa no podrá ser inferior a un cinco por ciento ni exceder del cincuenta por ciento de una unidad de subvención educacional por alumno. De esta sanción podrá reclamarse ante el Subsecretario de Educación Pública en un plazo de cinco días hábiles, contado desde la notificación de la resolución que ordena su aplicación.

De la sanción de revocación del reconocimiento oficial podrá apelarse ante el Ministro de Educación Pública en un plazo de quince días hábiles, contado desde la fecha de notificación de la resolución que ordena su aplicación.

El Ministro de Educación Pública o el Subsecretario, en su caso, tendrán un plazo de quince días hábiles para resolver.

Artículo 25.— Los establecimientos reconocidos oficialmente certificarán las calificaciones anuales de cada alumno y, cuando proceda, el término de los estudios de enseñanza básica y media. No obstante, la licencia de educación media será otorgada por el Ministerio de Educación Pública.

Artículo 26.— La licencia de educación media permitirá optar a la continuación de estudios de nivel superior, previo cumplimiento de los requisitos establecidos por ley o por las instituciones de educación superior.

Artículo 27.— El Ministerio de Educación Pública otorgará el título de técnico de nivel medio a los alumnos de los establecimientos de enseñanza media técnico profesional, cuya licencia será equivalente a la licencia de enseñanza media.

Artículo 28.— No obstante lo dispuesto en los artículos precedentes, los establecimientos de educación de las Instituciones de la Defensa Nacional, que impartan enseñanza media, se regirán en cuanto a su creación, funcionamiento y planes de estudio por sus respectivos reglamentos orgánicos y de funcionamiento y se relacionarán con el Estado a través del Ministerio de Defensa Nacional.

TITULO III

Reconocimiento Oficial del Estado a las Instituciones de Educación Superior

Párrafo 1º

Normas Generales

Artículo 29.— El Estado reconocerá oficialmente a las siguientes instituciones de educación superior:

- a) Universidades;
- b) Institutos profesionales;
- c) Centros de formación técnica, y
- d) Academias de Guerra y Politécnicas; Escuelas de Armas y Especialidades de las Fuerzas Armadas, la Escuela Técnica Aeronáutica de la Dirección General de Aeronáutica Civil, e Instituto Superior de Ciencias Policiales de Carabineros de Chile.

Artículo 30.— Las universidades, los institutos profesionales y los centros de formación técnica estatales sólo podrán crearse por ley. Las universidades que no tengan tal carácter, deberán crearse conforme a los procedimientos establecidos en esta ley, y serán siempre corporaciones de derecho privado, sin fines de lucro para el efecto de tener reconocimiento oficial.

Los institutos profesionales y centros de formación técnica de carácter privado podrán ser creados por cualquier persona natural o jurídica en conformidad a esta ley, debiendo organizarse siempre como personas jurídicas de derecho privado para el efecto de tener reconocimiento oficial. Estas entidades no podrán tener otro objeto que la creación, organización y mantención de un instituto profesional o un centro de formación técnica, según el caso; todo ello sin perjuicio de la realización de otras actividades que contribuyan a la consecución de su objeto.

Los establecimientos de educación superior a que se refiere la letra d) del artículo precedente, se regirán en cuanto a su creación, funcionamiento y planes de estudios, por sus respectivos reglamentos orgánicos y de funcionamiento y se relacionarán con el Estado a través del Ministerio de Defensa Nacional.

Artículo 31.— Los establecimientos de educación superior reconocidos oficialmente otorgarán títulos técnicos de nivel superior, títulos profesionales y grados académicos, según corresponda.

Los centros de formación técnica sólo podrán otorgar el título de técnico de nivel superior.

Los institutos profesionales sólo podrán otorgar títulos profesionales de aquellos que no requieran licenciatura, y títulos técnicos de nivel superior en las áreas en que otorgan los anteriores.

Las universidades podrán otorgar títulos profesionales y toda clase de grados académicos en especial, de licenciado, magister y doctor.

Corresponderá exclusivamente a las universidades otorgar títulos profesionales respecto de los cuales la ley requiere haber obtenido previamente el grado de licenciado en las carreras que impartan.

No obstante, el otorgamiento del título profesional de abogado corresponde a la Corte Suprema de Justicia en conformidad a la ley.

Para los efectos de lo dispuesto en este artículo se entiende que:

El título de técnico de nivel superior es el que se otorga a un egresado de un centro de formación técnica o de un instituto profesional que ha aprobado un programa de estudios de una duración mínima de mil seiscientos clases, que le confiere la capacidad y conocimientos necesarios para desempeñarse en una especialidad de apoyo al nivel profesional.

El título profesional es el que se otorga a un egresado de un instituto profesional o de una universidad que ha aprobado un programa de estudios cuyo nivel y contenido le confieren una formación general y científica necesaria para un adecuado desempeño profesional.

El grado de licenciado es el que se otorga al alumno de una universidad que ha aprobado un programa de estudios que comprenda todos los aspectos esenciales de un área del conocimiento o de una disciplina determinada.

El grado de magister es el que se otorga al alumno de una universidad que ha aprobado un programa de estudios de profundización en una o más de las disciplinas de que se trate. Para optar al grado de magister se requiere tener grado de licenciado o un título profesional cuyo nivel y contenido de estudios sean equivalentes a los necesarios para obtener el grado de licenciado.

El grado de doctor es el máximo que puede otorgar una universidad. Se confiere al alumno que ha obtenido un grado de licenciado o magister en la respectiva disciplina y que haya aprobado un programa superior de estudios y de investigación, y acredita que quien lo posee tiene capacidad y conocimientos necesarios para efectuar investigaciones originales. En todo caso, además de la aprobación de cursos u otras actividades similares, un programa de doctorado deberá contemplar necesariamente la elaboración, defensa y aprobación de una tesis, consistente en una investigación original, desarrollada en forma autónoma y que signifique una contribución a la disciplina de que se trate.

Párrafo 2º

Del Consejo Superior de Educación y del Sistema de Acreditación

Artículo 32.— Créase el Consejo Superior de Educación, organismo autónomo con personalidad jurídica y patrimonio propio que se relacionará con el Presidente de la República a través del Ministerio de Educación Pública.

Se excluye a este organismo de la aplicación de las normas del Título II de la ley N° 18.575.

Dicho Consejo tendrá los siguientes integrantes:

a) El Ministro de Educación Pública o el representante que éste designe.

Presidirá el Consejo el Ministro de Educación Pública, en el caso que asista a las sesiones.

b) Un académico universitario designado por los rectores de las universidades estatales chilenas, en reunión convocada por el rector de la universidad más antigua;

c) Un académico, designado por las universidades privadas que gocen de autonomía académica, en reunión convocada por el rector de la universidad privada más antigua;

d) Un académico designado por los rectores de los institutos profesionales chilenos que gocen de autonomía académica, en reunión convocada por el rector del instituto más antiguo;

e) Dos representantes de las Academias del Instituto de Chile, elegidos por dicho organismo de entre sus miembros;

f) Un académico designado por la Excm. Corte Suprema de Justicia;

g) Un académico designado conjuntamente por el Consejo Superior de Ciencias y el Consejo Superior de Desarrollo Tecnológico. La designación de este representante se hará en forma alternada, en el orden indicado;

h) Un académico designado por los Comandantes en Jefe de las Fuerzas Armadas y el General Director de Carabineros de Chile;

i) El Secretario Ejecutivo, que tendrá sólo derecho a voz.

Los académicos deberán tener la jerarquía de profesores titulares o su equivalente.

El Consejo designará de entre los consejeros señalados en las letras b), c), d), e), f), g) y h) que sean académicos universitarios, un Vicepresidente que presidirá el Consejo en caso de ausencia del Ministro de Educación Pública. Permanecerá en esa calidad por un período de dos años o por el tiempo que le reste como consejero y no podrá ser reelegido.

Los miembros del Consejo durarán cuatro años en sus cargos, y podrán ser designados nuevamente por una sola vez.

Para sesionar el Consejo requerirá de la mayoría absoluta de sus miembros y sus acuerdos se adoptarán por mayoría absoluta de sus miembros presentes.

Los consejeros tendrán derecho a gozar de una dieta por sesión que asistan, que podrá ascender hasta 2 U.T.M., con un máximo de 25 U.T.M. por mes. Esta asignación será compatible con toda otra remuneración de carácter público.

Artículo 33.— El Secretario Ejecutivo será su ministro de fe y deberá cumplir los acuerdos del Consejo pudiendo, para estos efectos, celebrar los actos y contratos que sean necesarios.

Artículo 34.— El Consejo tendrá una Secretaría Técnica que realizará las tareas que este organismo le encomiende para el cumplimiento de sus atribuciones.

El Secretario Ejecutivo del Consejo dirigirá la Secretaría Técnica.

Artículo 35.— La Secretaría Técnica tendrá una planta de personal compuesta por un Secretario Ejecutivo, cuatro profesionales, dos administrativos y un auxiliar.

El personal se regirá por el derecho laboral común y sus remuneraciones serán equivalentes, respectivamente, a los grados de la Escala Única de Sueldos de la Administración Pública que se indican: a las del Grado 3º Directivo Profesional, la del Secretario Ejecutivo; al Grado 4º Profesional, la de dos profesionales; al Grado 5º Profesional los otros dos profesionales; al Grado 14º no Profesional, los dos administrativos y al Grado 19º

no Profesional, el auxiliar.

Corresponderá al Secretario Ejecutivo proveer el resto de los cargos de la planta del personal. El Secretario Ejecutivo estará facultado asimismo, para designar personal adicional a contrata asimilado a un grado de la planta o a honorarios, cuando las funciones del Consejo lo requieran.

Artículo 36.— El patrimonio del Consejo estará formado por:

a) Los fondos que la Ley de Presupuestos u otras leyes especiales le otorguen;

b) Los aranceles que perciba de acuerdo a esta ley;

c) Los bienes que el Consejo adquiera a cualquier título y las rentas provenientes de éstos;

d) Los ingresos que perciba por prestación de servicios, y

e) Las donaciones o cualquier tipo de ingresos que reciba de personas naturales o jurídicas. Estas donaciones o ingresos, estarán exentos de toda contribución o impuesto de cualquier naturaleza y las donaciones quedarán exentas del trámite de insinuación.

Artículo 37.— Corresponderán al Consejo Superior de Educación las siguientes atribuciones:

a) Pronunciarse sobre los proyectos institucionales que presenten las distintas universidades e institutos profesionales para los efectos de su reconocimiento oficial;

b) Verificar progresivamente el desarrollo de los proyectos institucionales de conformidad a las normas de acreditación establecidas en esta ley;

c) Establecer sistemas de examinación selectiva para las instituciones de educación sometidas a procesos de acreditación, salvo que el Consejo declare exentas determinadas carreras. Dicha exención no procederá respecto de aquellas carreras cuyos títulos profesionales requieren haber obtenido previamente a su otorgamiento el grado de licenciado.

Esta examinación tendrá por objeto evaluar el cumplimiento de los planes y programas de estudio y el rendimiento de los alumnos;

d) Recomendar al Ministro de Educación Pública la aplicación de sanciones a las entidades en proceso de acreditación;

e) Informar al Ministerio de Educación Pública respecto de las materias establecidas en los artículos 18 y 19 de esta ley, en el plazo máximo de sesenta días contados desde la recepción de la solicitud por parte del Ministerio. Si el Consejo no se pronunciare dentro de dicho plazo, se entenderá cumplido el trámite respectivo;

f) Servir como órgano consultivo del Ministerio de Educación Pública en las materias relacionadas con la presente ley.

g) Designar al Secretario Ejecutivo, el que permanecerá en el cargo mientras cuente con la confianza del Consejo;

h) Designar comisiones ad-hoc en todos aquellos casos en que sea necesaria la asesoría de expertos en materias especiales o sobre aquellas en que por su trascendencia se encuentre involucrada la fe pública;

i) Encomendar la ejecución de acciones o servi-

cios a personas o instituciones públicas o privadas, para el debido cumplimiento de sus funciones:

j) Dar cumplimiento a lo dispuesto en el inciso segundo del artículo 39;

k) Desarrollar toda otra actividad que diga relación con sus objetivos, y

l) Establecer su reglamento interno de funcionamiento.

Artículo 38.— Anualmente, se fijarán por acuerdo del Consejo Superior de Educación los montos de los aranceles que cobrará el Consejo por la acreditación, los que tendrán los siguientes valores mínimos y máximos:

	Mínimo	Máximo
— Análisis del proyecto de desarrollo institucional por el proyecto global:	30 U.T.M.	80 U.T.M.
y, adicionalmente, por cada carrera.	15 U.T.M.	30 U.T.M.
— Verificación del avance del proyecto valor anual:	50 U.T.M.	100 U.T.M.
y, adicionalmente, por alumno	5% U.T.M.	10% U.T.M.
y, por la examinación de cada alumno	5% U.T.M.	10% U.T.M.

Los aranceles fijados en este artículo podrán pagarse hasta en diez mensualidades.

Dichos aranceles constituirán ingresos propios del Consejo Superior de Educación.

Artículo 39.— La acreditación comprende la aprobación del proyecto institucional y el proceso que permite evaluar el avance y concreción del proyecto educativo de la nueva entidad, a través de variables significativas de su desarrollo, tales como docentes, didácticas, técnico-pedagógicas, programas de estudios, físicos y de infraestructura, así como los recursos económicos y financieros necesarios para otorgar los grados académicos y los títulos profesionales de que se trate.

La acreditación se realizará por el Consejo Superior de Educación.

Las universidades e institutos profesionales que hayan obtenido su total autonomía podrán voluntariamente entregar al Consejo los antecedentes necesarios para los efectos de proporcionar una adecuada información a los usuarios del sistema.

Artículo 40.— Las nuevas entidades de enseñanza superior deberán presentar al Consejo Superior de Educación un proyecto de desarrollo institucional, conforme a lo señalado en el inciso primero del artículo anterior.

Este Consejo deberá pronunciarse sobre dicho proyecto en un plazo máximo de noventa días contado desde su recepción, aprobándolo o formulándole observaciones. Si no se pronunciare dentro de dicho pla-

zo, se considerará aprobado el proyecto.

Si formulare observaciones, las entidades de enseñanza superior tendrán un plazo de sesenta días, contado desde la notificación de éstas, para conformar su proyecto a dichas observaciones. Si así no lo hicieren, el proyecto se tendrá por no presentado.

El Consejo Superior de Educación tendrá un plazo de sesenta días contado desde la fecha de la respuesta a las observaciones, para pronunciarse sobre ellas. Si no lo hiciere, se aplicará lo señalado en el inciso segundo de este artículo.

El Consejo Superior de Educación deberá certificar la aprobación o rechazo del proyecto, enviando copia al Ministerio de Educación Pública.

Artículo 41.— El Consejo Superior de Educación verificará el desarrollo del proyecto institucional aprobado. Dicho Consejo comprobará el cumplimiento del proyecto durante un período de seis años.

Para estos efectos, el Consejo, anualmente, deberá emitir un informe del estado de avance del proyecto, haciendo las observaciones fundadas que le merezca su desarrollo y fijando plazos para subsanarlas. Sin perjuicio de lo anterior, hará evaluaciones parciales y requerirá las informaciones pertinentes.

Además, el Consejo deberá someter a exámenes selectivos determinadas asignaturas o cursos de las carreras impartidas por los establecimientos sometidos a acreditación.

Se entenderá que la examinación es favorable cuando mas del cincuenta por ciento de los alumnos examinados aprueban las correspondientes asignaturas.

En el caso que las observaciones no se subsanen oportunamente, el Consejo someterá, por el período que determine, la examinación total de la carrera o dispondrá la suspensión de ingreso de nuevos alumnos a todas o a algunas de sus carreras. Si las situaciones representadas se reiteran, podrá solicitar al Ministerio de Educación Pública la cancelación de la personalidad jurídica y la revocación del reconocimiento oficial.

Artículo 42.— Las universidades e institutos profesionales que, al cabo de seis años de acreditación hubieren desarrollado su proyecto satisfactoriamente a juicio del Consejo, alcanzarán su plena autonomía y podrán otorgar toda clase de títulos y grados académicos en forma independiente, lo que deberá certificarse por el Consejo.

En caso contrario, podrá ampliar el período de acreditación hasta por cinco años, pudiendo disponer la suspensión del ingreso de nuevos alumnos. Si transcurrido el nuevo plazo, la entidad de enseñanza superior no diere cumplimiento a los requerimientos del Consejo, éste deberá solicitar al Ministerio de Educación Pública la revocación del reconocimiento oficial y cancelación de la personalidad jurídica.

Artículo 43.— Durante el período de acreditación las universidades e institutos profesionales deberán seguir el mismo procedimiento inicial respecto de otros grados de licenciado o de títulos profesionales que deseen otorgar.

Párrafo 3º

Del reconocimiento oficial de las universidades

Artículo 44.— Las universidades que no sean creadas por ley, deberán constituirse por escritura pública o por instrumento privado reducido a escritura pública, la que debe contener el acta de constitución de la entidad y los estatutos por los cuales han de regirse.

Artículo 45.— Los estatutos de las universidades deberán contemplar, en todo caso, lo siguiente:

- a) Individualización de sus organizadores;
- b) Indicación precisa del nombre y domicilio de la entidad;
- c) Fines que se propone;
- d) Medios económicos y financieros de que dispone para su realización. Esto último deberá acreditarse ante el Consejo Superior de Educación;
- e) Disposiciones que establezcan la estructura de la entidad, quiénes la integrarán, sus atribuciones y duración de los respectivos cargos. La forma de gobierno de la nueva entidad deberá excluir la participación con derecho a voto de los alumnos y de los funcionarios administrativos, tanto en los órganos encargados de la gestión y dirección de ella, como en la elección de las autoridades unipersonales o colegiadas;
- f) Los títulos profesionales y grados académicos de licenciado que otorgará inicialmente, y
- g) Disposiciones relativas a modificación de estatutos y a su disolución.

Artículo 46.— Las universidades gozarán de personalidad jurídica por el solo hecho de depositar en el Ministerio de Educación Pública una copia debidamente autorizada, del instrumento constitutivo a que se refiere el artículo 44, el cual deberá inscribirse con su número respectivo en un registro que dicha Secretaría de Estado llevará al efecto, acompañado de copia del proyecto correspondiente.

En dicho registro se anotará también la disolución y la cancelación de la personalidad jurídica de la universidad cuando procediere.

En archivo separado se mantendrá copia de los estatutos y sus modificaciones.

El registro a que se refiere este artículo se entenderá practicado desde el momento del depósito del instrumento constitutivo para cuyo efecto el Ministerio debe autorizar una copia en la cual se acredita fecha del depósito y la inserción en la misma del respectivo número del registro.

Artículo 47.— El Ministerio de Educación Pública no podrá negar el registro de una universidad. Sin embargo dentro del plazo de noventa días contado desde la fecha del depósito, el Ministerio podrá objetar la constitución de la universidad si no se da cumplimiento a algún requisito exigido para su constitución o si los estatutos no se ajustaren a lo prescrito en la ley.

La universidad deberá subsanar los defectos de constitución o conformar sus estatutos a las observaciones formuladas por el Ministerio de Educación Pública dentro del plazo de sesenta días, contado des-

de la fecha en que le fueron notificadas las objeciones.

Vencido este plazo sin que la universidad haya procedido a subsanar satisfactoriamente los reparos, el Ministerio mediante resolución fundada, cancelará la personalidad jurídica a la universidad, ordenando sea eliminada del registro respectivo.

Artículo 48.— Procederá asimismo, la cancelación de la personalidad jurídica y la eliminación del registro correspondiente, si transcurrido el plazo de un año contado desde la fecha de obtención de la personalidad jurídica, la nueva universidad no ha dado cumplimiento, por hechos que le sean imputables, a los requisitos exigidos por esta ley para obtener su reconocimiento oficial.

Artículo 49.— Las modificaciones de los estatutos, aprobadas con el quórum y requisitos que éstos establezcan y reducidas a escritura pública, deberán registrarse en el Ministerio de Educación Pública dentro del plazo de treinta días contado desde la fecha de la escritura pública de modificación respectiva, aplicándose, además, en lo que sea pertinente, lo dispuesto en los artículos 44 y 47, de la presente ley orgánica.

Artículo 50.— Las nuevas universidades se entenderán reconocidas oficialmente una vez cumplidos los siguientes requisitos:

a) Estar constituidas como persona jurídica de acuerdo con lo dispuesto en los artículos anteriores, lo que deberá certificarse por el Ministerio de Educación Pública;

b) Contar con los recursos docentes, didácticos, económicos, financieros y físicos necesarios para ofrecer el o los grados académicos y el o los títulos profesionales que pretende otorgar, certificado por el Consejo Superior de Educación, y

c) Contar con el certificado del Consejo Superior de Educación en que conste que dicho organismo ha aprobado el respectivo proyecto institucional y sus programas correspondientes y que llevará a efecto la verificación progresiva de su desarrollo institucional.

Artículo 51.— Una vez certificado el cumplimiento de los requisitos establecidos para la obtención del reconocimiento oficial, el Ministerio de Educación Pública dentro del plazo de treinta días contado desde la fecha de recepción de los antecedentes requeridos, deberá dictar el decreto de reconocimiento oficial.

Las universidades sólo podrán iniciar sus actividades docentes una vez obtenido el reconocimiento oficial.

Artículo 52.— Las nuevas universidades deberán iniciar sus actividades docentes ofreciendo a lo menos uno de los títulos que, en conformidad a esta ley, requieren haber obtenido previamente a su otorgamiento, el grado académico de licenciado en una disciplina determinada. Podrán además, por cada uno de los títulos referidos, ofrecer otras carreras, siempre que estén en el área del conocimiento de los anteriores y cuyo nivel, a lo menos, sea equivalente a un grado de licenciado.

En el caso que el título ofrecido, sea el de profesor, deberán las nuevas universidades otorgar a lo menos uno de educación básica y otro de educación media.

Los títulos profesionales que requieren haber obtenido el grado de licenciado a que se refiere el inciso primero son los siguientes:

a) Título de Abogado: Licenciado en Ciencias Jurídicas;

b) Título de Arquitecto: Licenciado en Arquitectura;

c) Título de Bioquímico: Licenciado en Bioquímica;

d) Título de Cirujano Dentista: Licenciado en Odontología;

e) Título de Ingeniero Agrónomo: Licenciado en Agronomía;

f) Título de Ingeniero Civil: Licenciado en Ciencias de la Ingeniería;

g) Título de Ingeniero Comercial: Licenciado en Ciencias Económicas o Licenciado en Ciencias en la Administración de Empresas;

h) Título de Ingeniero Forestal: Licenciado en Ingeniería Forestal;

i) Título de Médico Cirujano: Licenciado en Medicina;

j) Título de Médico Veterinario: Licenciado en Medicina Veterinaria;

k) Título de Psicólogo: Licenciado en Psicología;

l) Título de Químico Farmacéutico: Licenciado en Farmacia;

m) Título de Profesor de Educación Básica: Licenciado en Educación;

n) Título de Profesor de Educación Media en las asignaturas científico-humanísticas: Licenciado en Educación, y

ñ) Título de Profesor de Educación Diferencial: Licenciado en Educación.

Artículo 53.— Por decreto supremo fundado del Ministerio de Educación Pública, previo informe del Consejo Superior de Educación, y escuchada la entidad afectada, se cancelará la personalidad jurídica y revocará el reconocimiento oficial a una universidad, en los siguientes casos:

a) Si ella no cumple con sus objetivos estatutarios;

b) Si realizare actividades contrarias a la moral, al orden público, a las buenas costumbres y a la seguridad nacional;

c) Si incurriere en infracciones graves a sus estatutos;

d) Si dejare de otorgar títulos profesionales de aquellos que requieren haber obtenido previamente el grado de licenciado.

En la fundamentación del decreto respectivo deberá dejarse constancia de la causal que originó la cancelación de la personalidad jurídica y la revocación del reconocimiento oficial.

Artículo 54.— La sanción de cancelación de la personalidad jurídica implica la revocación del reconocimiento oficial.

Artículo 55.— La universidad se disolverá en la forma establecida en sus estatutos, sin perjuicio de la decisión de la autoridad competente que ordene la cancelación de su personalidad jurídica.

Párrafo 4º

Del reconocimiento oficial de los institutos profesionales

Artículo 56.— Los institutos profesionales que no sean creados por ley deberán organizarse como personas jurídicas de derecho privado, de acuerdo a lo dispuesto en el artículo 30, inciso segundo de esta ley.

Los instrumentos constitutivos de las personas jurídicas organizadoras de institutos profesionales deberán contemplar en todo caso lo siguiente:

- a) Individualización de sus organizadores;
- b) Indicación precisa del nombre y domicilio de la entidad;
- c) Fines que se propone;
- d) Medios económicos y financieros de que dispone para la realización de sus objetivos. Esto último deberá acreditarse ante el Consejo Superior de Educación;
- e) Disposiciones que establezcan la estructura de la entidad, quiénes la integran, sus atribuciones y duración de los respectivos cargos. La forma de gobierno de la nueva entidad deberá excluir la participación con derecho a voto de los alumnos y de los funcionarios administrativos tanto en los órganos encargados de la gestión o dirección de ella, como en la elección de las autoridades unipersonales o colegiadas, y
- f) Disposiciones relativas a la disolución de la entidad y a la modificación de la escritura social.

Artículo 57.— Los institutos profesionales para solicitar el reconocimiento oficial deberán entregar al Ministerio de Educación Pública una copia debidamente autorizada del instrumento constitutivo de la persona jurídica organizadora. El Ministerio inscribirá al instituto en un registro que llevará al efecto.

En dicho registro se anotarán también las modificaciones al instrumento constitutivo, la disolución y la revocación del reconocimiento oficial del instituto profesional, cuando procediere.

En archivo separado se mantendrá copia de los instrumentos constitutivos y de sus estatutos.

En dicho registro se anotarán también las modificaciones al instrumento constitutivo, la disolución y la revocación del reconocimiento oficial del instituto profesional, cuando procediere.

En archivo separado se mantendrá copia de los instrumentos constitutivos y de sus estatutos.

El registro a que se refiere este artículo se entenderá practicado desde el momento de la entrega del instrumento constitutivo, para cuyo efecto el Ministerio debe autorizar una copia en la cual se acredita dicha fecha con el número del registro respectivo.

Artículo 58.— El Ministerio no podrá negar el registro de un instituto profesional. Sin embargo, dentro del plazo de noventa días, contado desde la fecha del registro, el Ministerio podrá objetar el instrumento constitutivo si no se ajustare a lo prescrito por la ley.

El instituto deberá conformar su instrumento constitutivo a las observaciones formuladas por el Ministerio de Educación Pública dentro del plazo de sesenta días contado desde la fecha en que le fueron notificadas las objeciones.

Vencido este plazo sin que el instituto haya procedido a subsanar satisfactoriamente los reparos, el Ministerio mediante resolución fundada, ordenará su eliminación del registro respectivo.

Artículo 59.— Procederá asimismo, la eliminación del registro, si transcurrido el plazo de un año desde la fecha de la inscripción, el nuevo instituto no ha dado cumplimiento, por hechos que le sean imputables, a los requisitos exigidos por esta ley para obtener el reconocimiento oficial.

Artículo 60.— Las modificaciones del instrumento constitutivo deberán entregarse al Ministerio de Educación Pública para su registro dentro del plazo de treinta días contado desde la fecha de la escritura pública de modificación respectiva, aplicándose en los demás lo que sea pertinente de los artículos 57 y 58 de la presente ley orgánica.

Artículo 61.— Los institutos profesionales se entenderán reconocidos oficialmente una vez que hubieren cumplido los siguientes requisitos:

- a) Estar inscritos en el Registro de Institutos Profesionales según lo establece el artículo 57;
- b) Contar con los recursos docentes, didácticos, económicos, financieros y físicos necesarios para cumplir sus fines, debidamente certificado por el Consejo Superior de Educación, y
- c) Contar con el certificado del Consejo Superior de Educación en que conste que dicho organismo ha aprobado el respectivo proyecto institucional y los correspondientes programas y que llevará a efecto la verificación progresiva de su desarrollo institucional.

Artículo 62.— El Ministerio de Educación Pública deberá, en un plazo de treinta días contado desde la recepción de los antecedentes requeridos, dictar el decreto de reconocimiento oficial o de rechazo. Si no lo hiciere, se entenderá que el instituto se encuentra reconocido oficialmente.

Los institutos profesionales sólo podrán iniciar sus actividades docentes una vez obtenido su reconocimiento oficial.

Artículo 63.— Por decreto supremo fundado del Ministerio de Educación Pública previo informe del Consejo Superior de Educación y escuchada la entidad afectada, se podrá revocar el reconocimiento oficial en los siguientes casos:

- a) Si la institución no cumple sus fines;
- b) Si realizare actividades contrarias a la moral, al orden público, a las buenas costumbres y a la seguridad nacional;
- c) Si incurriere en infracciones graves a lo establecido en su escritura social o en su reglamento académico, y
- d) Si dejare de otorgar títulos profesionales.

En la fundamentación del decreto respectivo deberá dejarse constancia de la causal que originó la revocación del reconocimiento oficial.

Los institutos profesionales se disolverán en la forma establecida en sus estatutos, sin perjuicio de lo establecido precedentemente.

Párrafo 5º

Del reconocimiento oficial de los Centros de Formación Técnica

Artículo 64.— Los centros de formación técnica que no sean creados por ley deberán organizarse como personas jurídicas de derecho privado, de acuerdo a lo dispuesto en el artículo 30, inciso segundo de esta ley.

Los instrumentos constitutivos de las personas jurídicas organizadoras de centros de formación técnica deberán contemplar en todo caso lo siguiente:

- a) Individualización de sus organizadores;
- b) Indicación precisa del nombre y domicilio de la entidad;
- c) Fines que se propone;
- d) Medios económicos y financieros de que dispone para la realización de sus objetivos. Esto último deberá acreditarse ante el Ministerio de Educación Pública;
- e) Disposiciones que establezcan la estructura de la entidad, quiénes la integran, sus atribuciones y duración de los respectivos cargos. La forma de gobierno de la nueva entidad deberá excluir la participación con derecho a voto de los alumnos y de los funcionarios administrativos tanto en los órganos encargados de la gestión o dirección de ella, como en la elección de las autoridades unipersonales o colegiadas, y
- f) Disposiciones relativas a la disolución de la entidad y a la modificación de la escritura social.

Artículo 65.— Los centros de formación técnica para poder solicitar el reconocimiento oficial deberán entregar al Ministerio de Educación Pública una copia del instrumento constitutivo debidamente autorizado y un proyecto de desarrollo institucional que incluya: los recursos docentes técnico-pedagógicos, didácticos, económicos, financieros y físicos necesarios para entregar los títulos de técnicos de nivel superior de que se trate.

El Ministerio de Educación Pública con el solo mérito de los antecedentes mencionados inscribirá al centro de formación técnica en un registro que llevará al efecto.

En dicho registro se anotarán también las modificaciones, la disolución y la revocación del reconocimiento oficial del centro de formación técnica, cuando correspondiere.

En archivo separado se mantendrá copia del instrumento constitutivo y de sus modificaciones y del proyecto institucional y sus reformas.

El registro a que se refiere este artículo, se entenderá practicado desde el momento de la entrega del instrumento constitutivo, para cuyo efecto, el Ministerio deberá autorizar una copia en la cual se acredita la fecha con el número del registro respectivo.

Artículo 66.— El Ministerio no podrá negar el registro de un centro de formación técnica. Sin embargo, dentro del plazo de noventa días contado desde la fecha del registro, el Ministerio podrá objetar el instrumento constitutivo si éste no se ajustare a lo prescrito por la ley, y como asimismo formular observaciones al proyecto institucional.

El centro de formación técnica deberá conformar su instrumento constitutivo y su proyecto institucional a las observaciones formuladas por el Ministerio dentro del plazo de noventa días, contado desde la fecha en que le fueron notificadas las objeciones.

Vencido este plazo sin que el centro haya procedido a subsanar satisfactoriamente los reparos, el Ministerio mediante resolución fundada, ordenará su eliminación del registro respectivo.

Artículo 67.— Una vez cumplidos todos los requisitos anteriores el Ministerio de Educación Pública, dentro del plazo de treinta días contado desde la fecha de recepción del decreto de antecedentes requeridos, deberá dictar el decreto de reconocimiento oficial. Transcurrido este plazo sin que se dictare el decreto correspondiente, se entenderá que el centro se encuentra reconocido oficialmente.

Artículo 68.— El centro de formación técnica sólo podrá iniciar sus actividades docentes una vez obtenido el reconocimiento oficial.

Artículo 69.— El Ministerio de Educación Pública verificará el desarrollo del proyecto institucional del centro de formación técnica, por un período de seis años.

Los centros de formación técnica que al cabo de seis años de acreditación ante el Ministerio hubieren desarrollado su proyecto satisfactoriamente, alcanzarán su plena autonomía y podrán otorgar toda clase de títulos de técnicos de nivel superior, en forma independiente.

En caso contrario el Ministerio podrá ampliar el período de acreditación hasta por cinco años, pudiendo disponer la suspensión de ingreso de alumnos a algunas o todas de sus carreras. Si transcurrido el nuevo plazo el centro no diere cumplimiento a un requerimiento del Ministerio, éste podrá revocar el reconocimiento oficial.

Durante el período de acreditación a que se refieren los incisos anteriores, la apertura de sedes, la creación de otras carreras, o las modificaciones a su instrumento constitutivo, a sus reglamentos general y académico, a sus carreras y programas y sus correspondientes títulos, seguirán el mismo procedimiento establecido para su iniciación de actividades.

Artículo 70.— Por decreto supremo fundado del Ministerio de Educación Pública, escuchada la entidad afectada, se podrá revocar el reconocimiento oficial en los siguientes casos:

- a) Si la institución no cumple sus fines;
- b) Si el Ministerio de Educación Pública así lo dispone de acuerdo al artículo anterior.
- c) Si realizare actividades contrarias a la moral, al orden público, a las buenas costumbres y a la seguridad nacional;
- d) Si incurriere en infracciones graves a lo establecido en su escritura social o en su reglamento académico, y
- e) Si dejare de otorgar títulos de técnico de nivel superior.

En la fundamentación del decreto respectivo deberá dejarse constancia de la causal que originó la revocación del reconocimiento oficial.

Los centros de formación técnica se disolverán en la forma establecida en sus estatutos, sin perjuicio de lo establecido precedentemente.

Párrafo 6°

Del reconocimiento oficial de los títulos y grados que otorgan los Establecimientos de Educación Superior de las Fuerzas Armadas y de Carabineros

Artículo 71.— Los establecimientos de educación superior de las Fuerzas Armadas, de la Dirección General de Aeronáutica Civil y de Carabineros desarrollan actividades docentes, de investigación y de extensión de nivel superior, cuyo objetivo fundamental es formar profesionales y técnicos, con los conocimientos necesarios para el cumplimiento de las funciones que les encomienda el artículo 90 de la Constitución Política de la República.

Artículo 72.— Las Academias de Guerra de las Fuerzas Armadas, las Academias Politécnicas Militar, Naval, la Escuela Técnica de la Dirección General de Aeronáutica Civil y el Instituto Superior de Ciencias Policiales de Carabineros de Chile podrán otorgar además de títulos profesionales, grados académicos de licenciado, magister y doctor en los ámbitos inherentes a sus respectivos quehaceres profesionales.

Estos títulos profesionales, y grados académicos, serán equivalentes, para todos los efectos legales, a los de similares características que otorguen las otras instituciones de educación reconocidas por el Estado, como universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica.

Artículo 73.— Las Escuelas de Armas y Especialidades de las Fuerzas Armadas, la Escuela Técnica Aeronáutica de la Dirección General de Aeronáutica Civil y la Escuela de Carabineros podrán otorgar títulos técnicos de nivel superior, según corresponda a la naturaleza de la enseñanza impartida y en el ámbito de su competencia.

Estos títulos técnicos de nivel superior de los establecimientos de educación superior, referidos en el inciso anterior, serán equivalentes a los de similar carácter conferidos por los demás establecimientos de educación superior y reconocidos como tales para todos los efectos legales.

Artículo 74.— Los Comandantes en Jefe de las Fuerzas Armadas y el General Director de Carabineros podrán reconocer y convalidar los estudios aprobados y los títulos y grados académicos obtenidos en instituciones o universidades extranjeras, previo informe favorable del organismo superior de educación del nivel institucional que corresponda.

TITULO IV

Normas Finales

Artículo 74 (75).— Los establecimientos educacionales de los niveles básico, común y especial, y media humanístico-científica y técnico profesional declarados cooperadores de la función educacional del Estado, se considerarán de pleno derecho reconocidos oficialmente para los efectos de esta ley.

Artículo 75 (76).— Se entiende por autonomía el derecho de cada establecimiento de educación superior a regirse por sí mismo, de conformidad con lo establecido en sus estatutos en todo lo concerniente al cumplimiento de sus finalidades y comprende la autonomía académica, económica y administrativa.

La autonomía académica incluye la potestad de las entidades de educación superior para decidir por sí mismas la forma cómo se cumplan sus funciones de docencia, investigación y extensión y la fijación de sus planes y programas de estudio.

La autonomía económica permite a dichos establecimientos disponer de sus recursos para satisfacer los fines que le son propios de acuerdo con sus estatutos y las leyes.

La autonomía administrativa faculta a cada establecimiento de educación superior para organizar su funcionamiento de la manera que estime más adecuada de conformidad con sus estatutos y las leyes.

Artículo 76 (77).— La libertad académica incluye la facultad de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales, cumpliendo los requisitos establecidos por la ley, y la de buscar y enseñar la verdad conforme con los cánones de la razón y los métodos de la ciencia.

Artículo 77 (78).— La autonomía y la libertad académica no autoriza a las entidades de educación superior para amparar ni fomentar acciones o conductas incompatibles con el orden jurídico ni permite actividades orientadas a propagar, directa o indirectamente, tendencia político partidista alguna.

Estas prerrogativas, por su esencia misma, excluyen el adoctrinamiento ideológico político, entendiendo por tal la enseñanza y difusión que excedan los comunes términos de la información objetiva y de la discusión razonada, en las que se señalan las ventajas y las objeciones más conocidas a sistemas, doctrinas o puntos de vista.

Artículo 78 (79).— Los recintos y lugares que ocupen las entidades de educación superior en la realización de sus funciones no podrán ser destinados ni utilizados para actos tendientes a propagar o ejecutar actividades perturbadoras para sus labores.

Corresponderá a las autoridades respectivas velar por el estricto cumplimiento de lo dispuesto en el inciso anterior y arbitrar las medidas necesarias para evitar la utilización de dichos recintos y lugares para actividades prohibidas en el inciso precedente.

Artículo 79 (80).— Los establecimientos de educación superior establecerán en sus respectivos estatutos los mecanismos que resguarden debidamente los principios a que se hace referencia en los artículos anteriores.

Artículo 80 (81).— Las universidades existentes al 31 de diciembre de 1980 y las universidades e institutos profesionales que se derivaron de ellas y las sucesoras de algunas de ellas, mantendrán su carácter de tales y conservarán su plena autonomía.

Artículo 81 (82).— Las universidades e institutos profesionales creados y organizados en virtud de las normas contenidas en los decretos con fuerza de ley N° 1 de 1980 y N° 5 de 1981, del Ministerio de Educación Pública, se considerarán de pleno derecho reconocidos oficialmente.

Las universidades e institutos profesionales que a la fecha de publicación de esta ley hubieren obtenido su autonomía de acuerdo a la legislación vigente la mantendrán de pleno derecho.

Artículo 82 (83).— Las universidades e institutos profesionales que a la fecha de publicación de esta ley se encuentren afectos al sistema de examinación podrán optar por el sistema de acreditación establecido en la presente ley o mantenerse en las condiciones de examinación actualmente vigentes.

En todo caso, si las entidades referidas en el inciso anterior optaren por la acreditación, sólo deberán cumplir las normas sobre verificación progresiva del desarrollo de su proyecto institucional ante el Consejo Superior de Educación.

Si dichas entidades tienen un periodo de actividades docentes igual o inferior a seis años, se les considerará, para los efectos de la verificación de su proyecto, el tiempo transcurrido desde que iniciaron sus actividades.

Artículo 83 (84).— Los centros de formación técnica creados y organizados en virtud de las normas contenidas en el decreto con fuerza de ley N° 24 de 1981, del Ministerio de Educación Pública, se considerarán de pleno derecho reconocidos oficialmente para los efectos de esta ley.

Los centros de formación técnica, que se hayan creado de acuerdo al decreto con fuerza de ley N° 24, de 1981, que tengan un periodo de actividades docentes igual o inferior a seis años se les considerará para efectos de la verificación de su proyecto por el Ministerio de Educación Pública, el tiempo transcurrido desde que iniciaron sus actividades.

Artículo 84 (85).— Las universidades estatales existentes al 31 de diciembre de 1981 y las instituciones de educación superior, derivadas de éstas o sus sucesoras, conservarán su naturaleza de entidades autónomas con personalidad jurídica y con patrimonio propio.

Estas entidades se regirán por las disposiciones del Título III de esta ley en lo que les fueran aplicables, por las leyes que hagan referencia a ellas, por sus respectivos estatutos y reglamentos en cuanto no sean contrarias a éstas y, supletoriamente, por las normas de derecho privado.

En materias académicas, económicas y administrativas estas universidades e institutos profesionales gozarán de plena autonomía.

Los estatutos, ordenanzas y reglamentos, decretos y resoluciones de las entidades a que se refiere este artículo referente a los académicos se entenderán modificados de pleno derecho, en todo lo que fuéren contrarias a las disposiciones de esta ley y de la ley N° 18.575, y se considerarán estatutos de carácter especial para los efectos establecidos en el artículo 45, inciso segundo de la ley N° 18.575 y, artículo 156 de la ley N° 18.834 sobre Estatuto Administrativo.

Las adecuaciones necesarias para el cumplimiento de lo dispuesto en el inciso primero, se efectuarán por la autoridad, previo acuerdo del organismo colegiado superior de la respectiva entidad.

Artículo 85 (86).— Las instituciones de enseñanza superior que reciban aporte fiscal deberán enviar,

anualmente, al Ministerio de Educación Pública la memoria explicativa de sus actividades y su balance.

Las instituciones de educación superior de carácter privado que cuenten con aporte fiscal deberán rendir cuenta al Ministerio de Educación Pública sólo respecto de los fondos fiscales que hubieren recibido.

Artículo 86 (87).— Los objetivos y contenidos mínimos a que se refiere el inciso primero del artículo 18, se establecerán a partir del 1° de enero de 1991.

Artículos Transitorios

Artículo 1°.— Los institutos profesionales y los centros de formación técnica, creados en virtud de lo dispuesto en el decreto con fuerza de ley N° 5 y N° 24, de 1981 respectivamente, deberán ajustarse a lo prescrito en el artículo 30, inciso segundo de esta ley, en un plazo de dos años.

Artículo 2°.— Las universidades e institutos profesionales creados y organizados en virtud de las normas contenidas en los decretos con fuerza de ley N° 1 de 1980 y N° 5 de 1981, del Ministerio de Educación Pública que no opten por el sistema de acreditación establecido en la presente ley continuarán rigiéndose por las normas que le son actualmente aplicables y obtendrán su plena autonomía una vez cumplidas las exigencias allí establecidas y podrán otorgar independientemente toda clase de títulos profesionales y grados académicos.

El Ministerio de Educación Pública podrá encargar a una determinada entidad examinadora o a una comisión especial, la realización de las actividades de examinación cuando, por circunstancias ajenas a las entidades adscritas a este sistema, carecieren de ellas. Por otra parte, la entidad examinada podrá en esta misma situación, parcialmente, someterse al sistema de acreditación.

Artículo 3°.— Las entidades de Educación Superior que se creen dentro del plazo de dos años a contar de la fecha de publicación de esta ley, podrán optar por el sistema de examinación establecido en el decreto con fuerza de ley N° 1, de 1980 y N° 5 de 1981, del Ministerio de Educación Pública, en las mismas condiciones señaladas en el artículo precedente, o por el sistema de acreditación previsto en este cuerpo legal.

Transcurrido dicho plazo, sólo regirá el sistema de acreditación de que trata el párrafo 2° del Título III de esta ley.

Artículo 4°.— Los centros de formación técnica creados de acuerdo al decreto con fuerza de ley N° 24, de 1981, que a la fecha de dictación de esta ley tengan más de seis años de actividades docentes, tendrán derecho a solicitar al Ministerio de Educación Pública que se declare su autonomía de conformidad con el artículo 69 de esta ley.

Artículo 5°.— La primera designación de los integrantes del Consejo Superior de Educación deberá efectuarse dentro del plazo máximo de 30 días contado desde la fecha de publicación de esta ley en el Diario Oficial.

Si los nombramientos no se pudieren efectuar por falta de designación por parte del organismo respectivo, ésta deberá hacerse por el Presidente de la República dentro de los diez días siguientes al vencimiento del

plazo señalado en el inciso anterior. Dichos representantes se mantendrán en sus cargos hasta que el organismo correspondiente formule la nominación pertinente.

Artículo 6º.— Corresponderá al Ministro de Educación Pública arbitrar las medidas conducentes a la puesta en marcha del Consejo Superior de Educación.

Artículo 7º.— Los institutos profesionales que estén impartiendo carreras de pedagogía que de acuerdo a esta ley requieran de licenciatura previa, para obtener el título profesional correspondiente, podrán seguir impartíndolas en las mismas condiciones, pero no podrán crear nuevas carreras de este tipo.

Artículo 8º.— Sin perjuicio de lo dispuesto en el artículo 36 de esta ley, durante el año 1990 el Ministerio de Educación Pública concurrirá al financiamiento del Consejo Superior de Educación mediante transferencias de recursos desde la Secretaría y Administración General de dicho Ministerio.

JOSE T. MERINO CASTRO, Almirante, Comandante en Jefe de la Armada, Miembro de la Junta de Gobierno.— FERNANDO MATTHEI AUBEL, General del Aire, Comandante en Jefe de la Fuerza Aérea, Miembro de la Junta de Gobierno.— RODOLFO STANGE OELCKERS, General Director, General Director de Carabineros, Miembro de la Junta de Gobierno.— JORGE LUCAR FIGUEROA, Teniente General, Vicecomandante en Jefe del Ejército, Miembro de la Junta de Gobierno.

Habiéndose dado cumplimiento a lo dispuesto en el N° 1, del Art. 82 de la Constitución Política de la República, y por cuanto he tenido a bien aprobar la precedente ley, la sanciono y la firmo en señal de promulgación. Llévase a efecto como Ley de la República.

Regístrese en la Contraloría General de la República, publíquese en el Diario Oficial e insértese en la Recopilación Oficial de dicha Contraloría.

Santiago, 7 de marzo de 1990.— AUGUSTO PINOCHET UGARTE, Capitán General, Presidente de la República.— René Salamé Martín, Ministro de Educación Pública.

Lo que transcribo a Ud. para su conocimiento.— Jorge Beytía Valenzuela, Capitán de Navío JT, Secretario de Legislación de la Junta de Gobierno.

Tribunal Constitucional

Proyecto de Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza

El Secretario del Tribunal Constitucional, quien suscribe, certifica que la Honorable Junta de Gobierno envió el proyecto de ley enunciado en el rubro a fin de que este Tribunal ejerciera el control de su constitucionalidad y que por sentencia de 27 de febrero de 1990 declaró:

1. Que las disposiciones del proyecto remitido son constitucionales, con excepción de las que se consignan en la declaración segunda.

2. Que las siguientes normas del proyecto son inconstitucionales y deben eliminarse del mismo: artículo 28, la frase que dice "reconocimiento oficial"; artículo 30, la oración de su inciso tercero que dice "reconocimiento oficial", y el artículo 74.

3. Que los artículos 14, inciso segundo; 15, la frase "Con todo, tales límites de edad podrán ser distintos tratándose de enseñanza de adultos y de la especial o diferencial, las que se especificarán por decreto supremo expedido a través del Ministerio de Educación Pública"; 16, inciso segundo; 17; 35, inciso segundo, y 8º transitorio, son normas de ley ordinaria y por lo tanto no corresponde a este Tribunal pronunciarse sobre ellas conforme a lo dicho en el considerando 4º de este fallo.

4. El Tribunal tampoco se pronunciará sobre las siguientes disposiciones del proyecto en atención a lo expresado en el considerando 5º de esta sentencia:

—Artículo 20, inciso primero, la frase "y con los específicos que determine la reglamentación institucional respectiva";

—Artículo 28, la frase "por sus respectivos reglamentos orgánicos y de funcionamiento";

—Artículo 30, inciso tercero, la frase "por sus respectivos reglamentos orgánicos y de funcionamiento";

—Artículo 85, inciso segundo, la frase "por las leyes que hagan referencia a ellas, por sus respectivos estatutos y reglamentos en cuanto no sean contrarias a éstas y, supletoriamente, por las normas de derecho privado", e inciso cuarto.— Rafael Larraín Cruz, Secretario.

**NUEVAS ALTERNATIVAS DE
EDUCACION POST SECUNDARIA**

INFORME SOBRE LOS INSTITUTOS PROFESIONALES

Cristián Cox

INTRODUCCION

INFORME SOBRE LOS INSTITUTOS PROFESIONALES

Cristián Cox

Los cambios morfológicos que a partir de la década de los años 60 afectan a los grupos que acceden a la educación universitaria en Chile, como en el resto de América Latina, pueden resumirse en la triada "masificación, mes-certificación, feminización"¹ y sus orígenes deben ser rastreados, en último término, en tendencias seculares de crecimiento del capital escolar de la sociedad como un todo, en la progresiva "tercerización" de la división social del trabajo, y en el crecimiento de las ocupaciones que demandan certificaciones educativas. Hasta el inicio del período autoritario, estos cambios fueron asumidos por el campo universitario del país en términos de expansión endógena y diversificación intrainstitucional. Las ocho universidades existentes entonces expandieron drásticamente sus matrículas y iniciaron procesos de diversificación al interior de sus límites y comandados por sus propios cuerpos académicos, que buscaron así responder a la creciente demanda y, al mismo tiempo, ensanchar su base ocupacional sin mayores interferencias de un Estado benevolente que dejaba hacer y financiaba². Como es sabido, el régimen militar alteró en formas drásticas las relaciones bosquejadas, definiendo en 1981, por "fuerza" de la autoridad política, mecanismos por los que los procesos de expansión pasan a ser regulados por el mercado y la diversificación intrainstitucional es sustituida por un proceso de diversificación interinstitucional de características explosivas y cuyo desenlace aún no se errora.

A través de decretos del Poder Ejecutivo, entre diciembre de 1980 y abril de 1981 el gobierno redefinió los límites institucionales básicos de la enseñanza superior y su sistema de financiamiento, aplicando un diseño que procuraba "abrir y diversificar", así como introducir mecanismos competitivos en un sistema que se diagnosticó como "cerrado y virtualmente monopólico", con un financiamiento estatal alto, asegurado y exempto de todo control; y con un crecimiento inorgánico que daba lugar a una proliferación de carreras de rango no universitario. Males todos que, de acuerdo al

INTRODUCCION.

Los cambios morfológicos que a partir de la década de los años 60 afectan a los grupos que acceden a la educación universitaria en Chile, como en el resto de América Latina, pueden resumirse en la tríada “masificación, mesocratización, feminización”¹ y sus orígenes deben ser rastreados, en último término, en tendencias seculares de crecimiento del capital escolar de la sociedad como un todo, en la progresiva “tercerización” de la división social del trabajo, y en el crecimiento de las ocupaciones que demandan certificaciones educativas. Hasta el inicio del período autoritario, estos cambios fueron asumidos por el campo universitario del país en términos de expansión endógena y diversificación intrainstitucional. Las ocho universidades existentes entonces expandieron drásticamente sus matrículas e iniciaron procesos de diversificación al interior de sus límites y comandados por sus propios cuerpos académicos, que buscaron así responder a la creciente demanda y, al mismo tiempo, ensanchar su base ocupacional sin mayores interferencias de un Estado benevolente que dejaba hacer y financiaba². Como es sabido, el régimen militar alteró en forma drástica las relaciones bosquejadas, definiendo en 1981, por “fiat” de la autoridad política, mecanismo por los que los procesos de expansión pasan a ser regulados por el mercado y la diversificación intrainstitucional es sustituida por un proceso de diversificación interinstitucional de características explosivas y cuyo desenlace aún no se avizora.

A través de decretos del Poder Ejecutivo, entre diciembre de 1980 y abril de 1981 el gobierno redefinió los límites institucionales básicos de la enseñanza superior y su sistema de financiamiento, aplicando un diseño que procuraba “abrirla y diversificarla”, así como introducir mecanismos competitivos en un sistema que se diagnosticó como “cerrado y virtualmente monopólico”, con un financiamiento estatal alto, asegurado y carente de todo control; y con un crecimiento inorgánico que daba lugar a una proliferación de carreras de rango no universitario. Males todos que, de acuerdo al

diagnóstico, se vieron agravados en el período de la Reforma (1967-1983) “al introducir la democracia como forma de gobierno a una entidad eminentemente jerárquica”³.

La reforma del 81 buscó en primer término modificar la estructura de la educación superior diversificándola tanto vertical como horizontalmente. Creó tres sectores de instituciones de diferente nivel jerárquico y favoreció la fundación de universidades privadas. Buscó, asimismo, instaurar los mecanismos de mercado como reguladores del dinamismo del sistema a través de cambios en el financiamiento. Por último, propuso una nueva estructura de gobierno de las instituciones, nucleada en torno a una nueva figura institucional, las “Juntas Directivas”, que a diferencia de los Consejos (Académico o Superior) del pasado, es conformada por personalidades académicas y no-académicas de fuera de la universidad.

La estructura implantada a través de la redefinición legal de los límites del sistema de educación superior (S.E.S.) distinguió las Universidades, los Institutos Profesionales y los Centros de Formación Técnica. Las primeras, ubicadas en la cúspide del sistema tripartito, fueron definidas por su misión científica y su monopolio legal sobre la otorgación de los grados académicos, y sobre los títulos profesionales de doce carreras⁴. Los institutos profesionales fueron definidos por su misión de formación de profesionales. Pueden otorgar toda clase de títulos profesionales con excepción de aquéllos respecto de los cuales la ley estipula haber obtenido previamente el grado académico de licenciado, vale decir, los doce títulos reservados exclusivamente a las universidades. Los centros de formación técnica fueron definidos por la legislación del año 81 como “establecimientos de enseñanza superior cuyo objetivo fundamental es el de formar técnicos idóneos...”.

En otros términos, la nueva estructura puede ser vista como asociada a una “jerarquía de tarea” en cuyo primer escalón se ubican las instituciones que ofrecen cursos de dos años de duración (los CFT); en el segundo escalón, aquéllas que ofrecen cursos de 3 ó 4 años de duración (los IP) y en el escalón superior, las universidades que ofrecen los cursos de 5 y más años⁵.

En forma adicional a esta diversificación en términos de tipos de instituciones, el gobierno reorganizó las dos universidades nacionales (Universidad de Chile y Técnica del Estado), dando origen a un gran número tanto de nuevas universidades como de institutos profesionales. Fruto de la nueva legislación y la reorganización mencionada, entre 1980 y 1988 se pasa de un sistema de educación superior compuesto exclusivamente por 8 universidades a uno constituido por 26 universidades, 30 institutos profesionales y 123 cen-

tros de formación técnica⁶. Expansión institucional diversificada, cuya aceleración contrasta en forma dramática con la historia del sector⁷.

El propósito de este trabajo es caracterizar el surgimiento y desarrollo del sector de los institutos profesionales: sus orígenes, sus aspectos organizacionales, sus relaciones con el resto del sistema de educación superior así como con su "afuera", y su operación de determinados procesos. El texto consta de cuatro secciones. En la primera, nos referimos a la génesis y contenidos de la legislación que dio origen al sector. En la segunda, ordenamos la información existente sobre la evolución institucional de los IPs, distinguiendo tipos de origen y movimientos, dentro de la nueva estructura de la educación superior. En la sección tercera procuramos ofrecer un "perfil institucional" del subsistema, sistematizando las dimensiones cuantitativas convencionales sobre las que existen datos (instituciones y sus tamaños, vacantes, matrícula, distribución por regiones del país, áreas de saber que atienden, costos, etc.). En la sección final intentamos resumir los hallazgos más importantes del trabajo y plantear algunas preguntas sobre los procesos que están empujando el crecimiento de este nuevo tipo de instituciones.

I. GENESIS POLITICO - LEGAL: LAS REGLAS DEL JUEGO Y LOS JUEGOS SOBRE LAS REGLAS.

1. LAS REGLAS.

Los Institutos Profesionales se originan en la referida legislación del año 81, que modificó los componentes mayores del sistema de educación superior. Los Decretos con Fuerza de Ley respectivos emanaron directamente de comisiones ad-hoc establecidas por el Presidente de la República, que se basó para ello en el Decreto Ley N° 3.541 del 12 de diciembre de 1980, que le otorgaba el plazo de un año para "reestructurar las universidades del país" y lo facultaba para "dictar todas las disposiciones que fueren necesarias al efecto"⁸.

El objetivo central perseguido por el gobierno con la creación de los IPs fue el diversificar la educación superior, hasta entonces sinónimo de educación universitaria, sobre la base de la distinción entre grados académicos y títulos profesionales⁹. En torno a los primeros se define la universidad; en torno a los segundos, los institutos profesionales. Los límites no son absolutos sin embargo; las nuevas reglas establecen, junto a la distinción señalada, que las universidades

también otorgan títulos profesionales, y, por otro lado, como se mencionó, que algunos títulos profesionales no pueden ser otorgados por los IPs.

Las normas que definen y regulan a los institutos profesionales se encuentran en el D.F.L. N° 5, del 5 de febrero de 1981 (Diario Oficial del 16 de febrero de 1981). De acuerdo a este decreto, los IPs son instituciones de educación superior encargadas de la formación de profesionales.

“Corresponde a estos organismos otorgar toda clase de títulos profesionales con excepción de aquéllos respecto de los cuales la ley requiera haber obtenido previamente el grado de Licenciado en una disciplina determinada¹⁰. Podrán, además, otorgar títulos técnicos dentro del área o ámbito de las profesiones, respecto de las cuales otorguen títulos profesionales” (Art. 2).

Los IPs pueden ser creados por “cualquiera persona natural o jurídica” y podrán funcionar una vez obtenida la autorización del Ministerio de Educación que exige, para este efecto, la presentación del reglamento de la nueva institución,

— “que deberá contener, en todo caso, disposiciones que establezcan la forma de administración del organismo, excluyéndose necesariamente la participación con derecho a voto de los alumnos y funcionarios administrativos, no directivos, en los órganos encargados de su dirección, como asimismo en la elección de sus autoridades” (Art.6) —.

El Ministerio exige asimismo, información sobre: los organizadores (individualización), los títulos profesionales y técnicos que la nueva institución proyecta conferir, la duración de los estudios, y los elementos didácticos, técnicos y medios de que dispondrá la institución.

Una vez obtenida del Ministerio de Educación, la autorización para funcionar, los organizadores deben someter los programas de estudios conducentes a los títulos que se pretenden entregar a una entidad examinadora. Pueden cumplir el rol de examinadoras: a) las universidades existentes a diciembre de 1980, b) los IPs “que estén confiriendo independientemente por más de tres años el título profesional de que se trata”, c) los IPs derivados de la reestructuración de las universidades existentes a diciembre de 1980, y d) “el Ministerio de Educación, cuando no hubiere más de una entidad con las características mencionadas anteriormente”. En caso de rechazo de los programas por la entidad examinadora, los solicitantes podrán presentar nuevos programas o “declarar que seguirán los programas oficiales de la entidad a la cual solicitaron la aprobación de ellos, si procediere” (DFL N° 5, arts. 11 y 12).

La creación de títulos posterior al proceso de examinación referido, objeto de conflictos y disputas interpretativas, como veremos, es normada en el artículo 13 del DFL N° 5, que estipula:

“La creación posterior de otros títulos seguirá el mismo procedimiento que el programa de actividades inicial señalado en el artículo precedente.

No será aplicable lo dispuesto en el inciso anterior a la entidad que esté otorgando independientemente dos o más títulos profesionales”.

La entidad examinadora debe asimismo, examinar a los estudiantes de las tres primeras promociones de cada carrera. Así:

“Los alumnos (...) deberán rendir exámenes finales de las respectivas asignaturas y examen de título ante comisiones mixtas, paritarias, integradas con profesores del instituto y de la entidad examinadora, siendo decisoria la opinión de los representantes de esta última en caso de divergencia. (Art. 14)”.

El instituto del caso no podrá otorgar independientemente el título examinado si no obtuviere la aprobación de al menos el 50 por ciento de los alumnos postulantes.

Por último, las nuevas normas establecen que por un período de 5 años, el funcionamiento de todo instituto profesional deberá contar con la aprobación previa del Ministerio del Interior:

“el que sólo podrá otorgarla cuando a su juicio no se atente o no pudiere atentarse con su establecimiento en contra del orden público o de la seguridad nacional. (Art. transitorio, N° 6)”.

El DFL N° 5 nunca fue reglamentado y hasta hoy es el texto que agota las disposiciones legales específicamente referidas a los institutos profesionales. Esta estabilidad oculta los procesos políticos de producción de las regulaciones del sector, las variaciones que de hecho ha experimentado la política gubernamental y, por último, los “puntos de tensión” (y cambio probable) que han surgido en el marco legal descrito, como fruto del propio desarrollo de las nuevas instituciones. Los institutos profesionales son, antes que nada, resultado de una intervención del poder político en el campo educacional, y esta relación es la que se debe examinar en primer lugar si se quieren escribir los orígenes del sector.

2. LOS JUEGOS SOBRE LAS REGLAS.

A. GENERACION POLITICA.

La legislación del año 81 sobre educación superior, combinó los productos de dos comisiones de diferente composición y orientación

política, que trabajaron en momentos sucesivos del ,“policy making” del gobierno. Por un lado, los equipos encabezados por el Ministro de Educación Gonzalo Vial, que entre marzo y septiembre de 1979, concluyeron un ante-proyecto de ley de educación superior, con su articulado completo, y cuyo foco fue la distinción entre grados académicos y títulos profesionales, sin que se definiera, sin embargo, una diferenciación institucional del sector a partir de ella. Por otro, los equipos coordinados por el Ministro del Interior Sergio Fernández, que a lo largo de 1980 trabajaron en la producción de los decretos que rediseñarían el sector a comienzos de 1981, y que incluían, como pilar de las transformaciones, entre otros, la diversificación institucional del sector. Lo fundamental por destacar desde una perspectiva que se pregunta sobre los enraizamientos sociales e institucionales de las medidas, es que mientras la Comisión Vial estuvo compuesta básicamente por actores del campo académico, la Comisión Fernández lo estuvo por actores ligados a la conducción económica del gobierno en el momento de máximo despliegue del grupo “Chicago”, así como por el núcleo político del gabinete. De este modo, si la política en educación durante el período es concebida como la resultante del juego entre tres voces que juegan al interior del gobierno: la educacional, la económica y la política, resulta claro que en la primera formulación de reforma de la educación - el ante-proyecto de ley del Ministro Vial - está expresada la voz del campo educacional. Esta voz no concibió la alteración de ninguno de los límites institucionales fundamentales del sector¹¹. Sí estableció la distinción referida entre grados académicos y títulos profesionales, base sobre la cual operó la segunda voz, la del campo económico, que, entre otras medidas, estableció la diversificación institucional del sector y liberalizó las condiciones de creación de instituciones de educación superior. Liberalización *sui generis*, por supuesto, en tanto controlada políticamente, vale decir, por la tercera componente del campo de fuerzas a que nos referimos.

Desde la perspectiva enunciada, la redefinición estructural de la educación superior fue el resultado de relaciones de competencia y disputa, al interior del gobierno, entre actores con orígenes de campos diferentes y proyectos también distintos que expresaron “la mirada y la voz” de tales campos¹². La innovación radical que implicó la diversificación institucional del sector no fue imaginada por actores del campo educacional sino por actores del campo económico, que utilizaron, sin embargo, planteamientos de aquéllos.

B. LEGISLACION Y PROBLEMAS PRACTICOS.

El diseño inscrito en los decretos del año 81 tuvo corta vida. Un conjunto de efectos no previstos por sus autores obligó al gobierno a tomar nuevas medidas, a aceptar desarrollos no pretendidos, y a detener otros. Este proceso ha sido ampliamente documentado y aquí nos detendremos sólo a señalar los elementos de tensión o transformación de la legislación originaria que dicen relación con los institutos profesionales¹³.

En primer término, pese a que originalmente el Gobierno concibió que los IPs que se crearan a partir de la iniciativa privada serían objeto de financiamiento público¹⁴, esto no ocurrió entonces ni posteriormente, ni con respecto a los IPs ni a las universidades.

En segundo lugar, a partir de mediados del año 1983, el gobierno decidió no aprobar más proyectos de creación de universidades ni institutos profesionales privados, y para ello aplicó el expediente simple de detener en el Ministerio del Interior las iniciativas existentes. No por razones ideológicas - los proyectos del caso eran poco cuestionables desde ese punto de vista para el gobierno - sino como reacción de cautela e intento de consolidación de los efectos más o menos "salvajes" que produjeron inicialmente en el sistema las medidas del año 81.

En tercer término, el funcionamiento mismo de las nuevas instituciones reveló vacíos y ambigüedades de la legislación, que a su vez alimentaron un proceso de permanente discusión e intentos de nuevas medidas legislativas por parte del gobierno, a los que nos referimos en la sección siguiente. El foco de tales vacíos y ambigüedades dice relación con lo que la legislación llamó "examinación" y que hoy la discusión refiere como el problema de la "acreditación". En el caso de los institutos profesionales la ambigüedad mayor está contenida en el referido artículo 13 del DFL N° 5, que estipula, simultáneamente, que: a) para la creación de cada nuevo título, el IP del caso debe someter los correspondientes planes de estudio, y los alumnos, al proceso de examinación por una entidad autorizada externa y, b) que tal proceso no opera una vez que el IP en cuestión esté ya otorgando dos títulos en forma independiente. El Ministerio de Educación, junto a los IPs privados, interpretó el artículo referido de acuerdo a la última proposición; la Contraloría General de la República, a su vez, lo hizo en términos de la permanencia del proceso de examinación. Hoy en día, pese a las protestas de los IPs y la voluntad del Ministerio de Educación, rige el dictamen de la Contraloría: cada vez que un IP crea una nueva opción de estudios, debe someterla al proceso de acreditación.

Por otro lado, el DFL N° 5 dejó materias importantes abiertas, como es el caso del pago de los costos del proceso de acreditación. Estos se han revelado significativos y son base adicional de la presión de las nuevas instituciones por modificar las reglas vigentes¹⁵.

Por último, el Ministerio de Educación, en uso de una de las disposiciones del DFL N° 5, ha revocado la necesidad del proceso de acreditación para seis títulos concedidos por institutos profesionales: Diseñador, Relacionador Público, Publicista, Actor, Comunicador Social y Pedagogo en Educación Religiosa¹⁶.

C. DEBATES EN EL GOBIERNO Y NUDOS ESTRATEGICOS EN EL DESARROLLO DE LA EDUCACION SUPERIOR.

El desarrollo de los IPs, como el del resto de los componentes del sistema de educación superior, ha sido directamente determinado, aunque con fuerza variable, por un debate permanente de los responsables de la política gubernamental entre sí mismos. Debate respecto de las regulaciones estatales sobre los procesos de creación y acreditación de instituciones, cambios anuales en las reglas sobre el financiamiento de las instituciones que reciben aportes fiscales, e intentos repetidos y fracasados por legislar y definir las ambigüedades y llenar los vacíos de los DFL del año 81. Aquí, no haremos más que registrar, en orden cronológico, tanto los intentos de decisiones, como las decisiones, de los "policy makers" gubernamentales en el período 1981 - marzo 1989.

a) Intento de ajuste luego de la reacción "salvaje": Anteproyecto de Ley de Educación Superior de 1983: La suma de efectos no buscados producidos por los cambios del 81, los vacíos de la legislación respecto a los críticos problemas de la acreditación de nuevas instituciones y el financiamiento y un clima político general de cuestionamiento de las recetas neo-liberales, confluyeron en crear las condiciones para que un grupo del gobierno intentara en 1983 cambiar la dirección de la política de educación superior. El período de la Ministro de Educación Mónica Madariaga (14 de febrero al 10 de octubre de 1983) significó un esfuerzo de regulación centralizada del sistema de educación superior. Pese a que el intento fue derrotado políticamente por una alianza entre rectores designados y los grupos que produjeron la legislación del 81, el Anteproyecto de Ley de Educación de 1983 propuso principios generales y nuevas instancias institucionales de regulación del sector que han sido posteriormente retomados, con distintos énfasis, en todos los proyectos legislativos gubernamentales del área.

El anteproyecto contiene dos innovaciones fundamentales: un "Consejo de Educación Superior" como organismo rector de todo el sector, y una "acreditación institucional", que se agrega a la acreditación programática establecida por la normativa de 1981, como proceso permanente para aplicar a todas las instituciones de educación superior, con exclusión de los CFT, por el Consejo Nacional referido (y no por las universidades e institutos autorizados).

Respecto de los institutos profesionales, el ante-proyecto define requisitos mucho más exigentes que el DFL N° 5 para que las nuevas instituciones puedan ser reconocidas por el Ministerio de Educación, e inician, entonces, el proceso de acreditación por el Consejo Nacional de Educación Superior. Así, se exige, por ejemplo: certificado de antecedentes y curriculum vitae de todo el personal directivo y del personal que impartirá docencia; obligación de contar al menos con dos profesionales por cada área de conocimiento en que se ofrezcan opciones de titulación; proyecto de financiamiento por un plazo correspondiente a la carrera más larga ofrecida, y en el que al menos un 20 por ciento de los recursos no provengan de matrícula y aranceles; contar con un bien raíz, etc.¹⁷.

b) Proyectos de Ley Orgánica Constitucional de Educación; variaciones sobre el tema de la acreditación: Puede considerarse el Ante-proyecto de ley del año 83 como la versión más estatista y "dura" respecto a la normativa sobre creación y desarrollo de instituciones de educación superior. Su derrota política, no significó el fin de las ideas y principios que expresó: los sucesivos textos de proyectos de "ley orgánica de educación", que no son sino el resultado de otros tantos intentos de resolución del dilema "libertad/controles públicos" por parte del Gobierno, se sitúan todos sobre el terreno relativamente estatista (por comparación a la legislación del 81) establecido el 83: sea adoptando directamente algunas de sus normas o re-contextualizando otras. Así, la primera versión del proyecto de "ley orgánica" que llegó a la Junta de Gobierno, en julio de 1987, luego de tres años de trabajos de diversas comisiones, establece un requisito de acreditación "institucional", inexistente en la legislación del 81, para el establecimiento de universidades e IPs nuevos. La versión siguiente, responsabilidad del Ministro de Educación, J.A. Guzmán, y que no alcanzó a ser enviada a la Junta de Gobierno, establece tres tipos de acreditación como necesarios tanto para universidades como IPs - institucional, de programas de estudios, de exámenes - y

la creación de un Consejo de Educación Superior, organismo autónomo cuya única función sería:

“resolver las apelaciones que le presenten las universidades e institutos profesionales en relación con su proceso de constitución, reconocimiento y examinación”¹⁸.

Finalmente, una última versión del proyecto, enviado por el Ministro de Educación a la Presidencia de la República en marzo de 1989, innova drásticamente respecto al nudo estratégico de la creación de instituciones, al establecer dos vías de acreditación institucional: una a través de la aprobación de un “proyecto institucional” por un Consejo de Educación Superior, que monitorea durante seis años el desarrollo de la institución; y otra a través de un procedimiento similar al actualmente vigente, es decir, de acreditación de programas y de exámenes por universidades e IPs autorizados¹⁹.

c) Controles del Ministerio del Interior y creación de instituciones: Como se refirió, el Ministerio del Interior, gracias a artículos transitorios de los DFL del año 81, tuvo atribuciones por 5 años para controlar la aprobación de nuevas universidades e IPs. El plazo se cumplió a comienzos del año 86, pero el Gobierno decidió renovarlo por dos años más. Los controles se levantaron efectivamente el 3 de enero de 1988 para las universidades, y el 16 de febrero del mismo año para los IPs, ambas fechas marcan el inicio de la “segunda ola” de creación de instituciones en el sector.

d) Aporte fiscal y nuevas instituciones privadas: El financiamiento ha sido otra variable clave en torno a la cual la discusión en el gobierno y las variaciones en las reglas, no se han interrumpido desde 1981. Como mencionamos, originalmente la reforma del 81 imaginó que el financiamiento fiscal alcanzaría a las instituciones privadas, y entre éstas, no sólo a las universidades. Esto fue descartado durante el mismo año 81, y anunciado como posible, aunque sin que se tomaran medidas, por el Ministro de Educación a mediados de 1987. Hoy en día, el texto de una ley que incluye diversas materias - Ley N° 18.768 - plantea que el financiamiento fiscal se ampliará desde los veinte mil mejores puntajes de la Prueba de Aptitud Académica, a los 27.500 mejores puntajes, y que el aporte será asignado a esos postulantes, cualquiera sea la institución de educación superior a la que ingresen. La medida tiene como fecha de aplicación enero de 1990²⁰.

En términos gruesos, la evolución de las políticas del régimen respecto al sector de la educación que nos ocupa tiene tres momentos claramente distinguibles:

- la etapa 81-83, de aplicación de los DFL del 81 sin restricciones, y la consiguiente ampliación y diversificación institucional drástica del sector;
- el período 83-87, de detención del proceso de creación de instituciones y debate intra-gobierno sobre la regulación del sistema;
- el período 87-98, de renovada presión “liberalizante” del gobierno, que abre nuevamente las reglas sobre creación de instituciones, promete financiamiento público para las instituciones privadas y, simultáneamente, busca resolver el nudo crítico de la acreditación (recogiendo la idea abandonada en 1983, de un Consejo de Educación Superior como instancia académica e institucional de control).

El desarrollo del sub-sistema de los institutos profesionales sigue estrechamente estos momentos de la política.

II. FUNDACION Y REUBICACION DE INSTITUCIONES.

A lo largo de la década del 70 la relación entre postulantes a las universidades y vacantes fue, gruesamente, de dos a uno²¹. En otro aspecto, una estimación hecha a mediados de los años 60 sobre el carácter de las opciones de estudios ofrecidas por las universidades de la época, sostiene que entre un veinte y un 25 por ciento de la matrícula de las dos principales instituciones del país “no se consideran de educación superior”²². El diseño puesto en práctica en 1981 buscó separar de las universidades a estas opciones de estudio, así como abrir nuevas opciones institucionales para atender al creciente número de egresados de enseñanza media que demandaban educación superior. Sobre este terreno son creados y crecen tanto los institutos profesionales, como los CFT y las nuevas universidades privadas.

El grueso de los 30 IPs que funcionaban a diciembre de 1988 fueron establecidos inmediatamente después de definida la reestructuración de la educación superior, entre 1981 y 1983. De acuerdo a los datos del Cuadro 1, en 1983 ya se encuentran operando 24 institutos, situación que prácticamente no varía hasta el año 88, cuando inician su operación 6 nuevas instituciones.

El nuevo sector de la educación terciaria surge tanto de instituciones pre-existentes, que como resultado de la redefinición de los límites institucionales de la educación superior cambian de posición “ascendiendo” o “descendiendo”, como de procesos de creación institucional por nuevos actores. De hecho, tres figuras son distinguibles desde esta perspectiva: en primer término, la de los IPs resultantes de la reorganización de las sedes regionales de la Universi-

CUADRO N° 1
 SISTEMA DE EDUCACION SUPERIOR: NUMERO Y TIPO DE
 INSTITUCIONES SEGUN FINANCIAMIENTO.
 (Con aporte y sin aporte fiscal, 1980-1988).

	1980	1983	1984	1985	1986	1987	1988
Universidades							
con aporte	8	17	17	18	20	20	20
sin aporte	—	3	3	3	3	3	6
total	8	20	20	21	23	23	26
Institutos Prof.							
con aporte	—	7	7	6	4	4	4
sin aporte	—	17	18	19	19	19	19
total	—	24	25	25	23	23	30
Centros de Form. Técnica (*)							
total	—	86	02	102	122	116	123

Fuente: Ministerio de Educación, División de Educación Superior.

(*) Ningún CFT recibe aporte fiscal.

dad de Chile y de la Universidad Técnica del Estado, de ellas resultan las Academias de Ciencias Pedagógicas, debido al desgajamiento de los Institutos Pedagógicos de estas dos universidades. En segundo lugar, la de los IPs que resultan de la redefinición jurídica de instituciones de educación post-secundaria existentes con anterioridad a 1981, la mayoría de ellas creadas en la década del '60, pero algunas remontándose más atrás²³. Por último, la figura de los IPs resultantes de nuevas iniciativas en el sector. En el Cuadro 2 hemos ordenado la totalidad de los IPs que han funcionado entre 1983 y 1988 de acuerdo a estos tres orígenes. El conjunto de los IPs de nuestra primera categoría son instituciones públicas, con aporte fiscal; el resto, corresponde a instituciones privadas.

En términos de creación y redefinición de instituciones, la tendencia más clara en el sub-sistema de los IPs es hacia la desaparición de los institutos profesionales estatales y el crecimiento en el número de instituciones privadas. De los 5 Institutos Profesionales y 2 Academias Pedagógicas originados en las Universidades de Chile y Técnica del Estado, y funcionando como tales en 1983, a fines de

CUADRO Nº 2
 INSTITUTOS PROFESIONALES: TIPOS DE ORIGEN

1) *Sub-División de Universidades públicas nacionales*

- IP de Iquique
- IP de Santiago
- IP de Chillán
- IP de Valdivia
- IP de Osorno
- Acad. de Ciencias Pedagógicas de Valparaíso
- Acad. de Ciencias Pedagógicas de Santiago

2) *Instituciones de educación post-secundaria pre-existentes al año 81.*

- INACAP
- DUOC
- IPEVE
- MANPOWER
- Chileno-Británico
- Instituto del Pacífico
- Instituto Guillermo Subercaseaux

3) *Creación institucional por nuevos actores.*

- IP Escuela de Contadores Auditores
- IACC
- IP Diego Portales
- IP de la Araucanía
- Santo Tomás
- IP de Viña del Mar
- CAMPUS
- Adolfo Matthei
- Libertador de los Andes
- EDUCADORES
- Blas Cañas
- IP de Providencia
- IP Teatro La Casa
- IP del Maule
- IP W. von Humboldt
- IP Adventista
- VIPRO
- Escuela de Comunicación
- Luis Galdames

Fuente: Elaborado a partir de datos oficiales del Ministerio de Educación, División de Educación Superior.

1988 sólo quedan dos: el IP de Santiago y el IP de Osorno, Tal como lo revelan los movimientos detallados en la siguiente "Cronología de fundación y reubicación de instituciones", el camino seguido por casi todos los IPs estatales ha sido el de remontar el descenso sufrido con la reforma del año 81, que les hizo perder su condición de instituciones universitarias. Camino de recuperación que ha tenido dos modalidades: transformación en una nueva universidad o integración a una pre-existente. No es descabellado hipotetizar que los dos IP estatales, todavía en plena actividad, van a seguir también algunas de estas vías para volver al nivel de las universidades.

Cronología de la fundación y reubicación de instituciones de educación superior, 1983-1988.

1983: 9 ex-sedes regionales de las Universidades de Chile y Técnica del Estado, que la legislación del año 81 definió como institutos profesionales, han pasado ya a ser universidades.

— Se han fundado tres nuevas universidades privadas - Diego Portales, Gabriela Mistral y Central - y 17 IPs privados; los restantes 7 existentes son públicos y corresponden a ex-sedes regionales de las universidades nacionales, o a Institutos Pedagógicos desgajados de éstas.

1984: Se crea el IP Teatro La Casa.

1985: IP de Iquique pasa a ser Universidad Arturo Prat.

— IP Intecys deja de operar.

— Entran en función el IP Luis Galdames y el IP de Viña del Mar.

1986: La Academia de Ciencias Pedagógicas de Santiago y la Academia de Ciencias Pedagógicas de Valparaíso - consideradas hasta entonces en el sector de los institutos profesionales - pasan a constituir respectivamente la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.

1988: Entran en funciones tres nuevas universidades privadas - Finis Terrae, Las Condes y Mayor, siete IPs: VIPRO, IACC, Diego Portales, W. von Humboldt, IP de la Araucanía, IP Santo Tomás (ex Propam), e IP del Maule.

— El IP de Chillán y la Universidad de Bío-Bío se integran, pasando a constituir la Universidad del Bío-Bío.

— El IP de Valdivia se integra a la Universidad Austral (como Facultad de Tecnología).

— Once nuevas universidades son reconocidas por el Ministerio de Educación, de las cuales 8 abren matrícula en marzo de

1989; Universidad Real, U. La República, U. Mariano Egaña, U. Adolfo Ibáñez, U. Nacional Andrés Bello, U. Bolivariana, U. de las Américas, U. Alonso Ovalle.

— Nueve nuevos IPs son aprobados por el Ministerio de Educación para iniciar actividades en 1989.

El sector de los IPs es fundamentalmente, hoy en día un conjunto de instituciones privadas: el sector sin aporte fiscal reúne 26 de las 28 instituciones del caso y poco menos del 80 por ciento de la matrícula del sub-sistema²⁴.

La distribución regional de los institutos profesionales (Cuadro 3) concentra dos tercios de las sedes de estos en la capital; el tercio restante se distribuye entre algunas de las principales ciudades entre las Regiones V y X. Sólo en dos casos (Rancagua y Ñuble) se encuentran institutos profesionales en ciudades donde no existen otras instituciones de educación superior.

Mencionamos ya los orígenes institucionales del sector de los IPs y las distinciones que cabía hacer al respecto: por un lado la reorganización de instituciones universitarias públicas y por otro, el doble origen de los institutos profesionales privados. Aquéllos que resulta-

CUADRO N° 3
INSTITUTOS PROFESIONALES: DISTRIBUCION REGIONAL, 1989

<i>Región</i>	<i>Ciudad</i>	<i>Sedes de IP</i>
V	Los Andes	1
	Viña del Mar	2
	Valparaíso	1
VI	Rancagua	1
VII	Talca	1
VIII	Concepción	1
	Ñuble	1
IX	Temuco	1
X	Osorno	3
R. Metropolitana	Santiago	22
Total de Sedes:		34

Fuente: Ministerio de Educación, *Guía de Ingreso a las de Educación Superior*, 1989. El Mercurio, 1° de Marzo, 1989.

ron de instituciones privadas pre-existentes de educación post-secundaria (como Inacap, Manpower, Duoc, etc.), y los IPs que resultan de iniciativas de nuevos actores en el campo de la educación superior. Nos interesa referirnos a la ubicación social de estos últimos o, más precisamente, a los campos de actividad en que se ubican los gestores de las nuevas instituciones.

Con los antecedentes más bien generales con que se cuenta sobre los grupos gestores tras cada IP privado nuevo, es posible distinguir tres orígenes de campo fundamentales: la empresa productiva, las profesiones vinculadas a actividades de comunicación (diseño, publicidad, medios de comunicación), y el sistema educacional. De acuerdo a esta caracterización, los IPs privados que resultan de "nuevos actores" se ordenan como sigue.

CUADRO Nº 4

INSTITUTOS PROFESIONALES PRIVADOS SIN ANTECEDENTES EN OTRAS INSTITUCIONES DE EDUCACION SUPERIOR, SEGUN ORIGEN DE CAMPO

<i>Campo de la Producción</i>	<i>Campo de las Comunic.</i>	<i>Campo de la Educación</i>
- IP Escuela Contadores-		- Libertador de los Andes
- IACC		- Blas Cañas
- IP Diego Portales	- Instituto Providencia	
- IP de la Araucanía	- Teatro La Casa	
- IP Sto. Tomás		- IP del Maule
- IP Viña del Mar		- IP W. Von Humboldt
- IP Campus		- IP Adventista
- IP A. Matthei	- IP VIPRO	
	- IP Esc. de Comunicación	
		- IP Luis Galdames

Fuente: Información de prensa y entrevistas a Juan Hunt, Pdte. del Consejo de Institutos Profesionales y Eugenio Cáceres, ex-Director de Educ. Superior del Min. de Educación.

Simplificando procesos complejos y que varían de institución en institución, la creación de institutos profesionales a partir de grupos basados en el campo de la producción, el más alejado de un orden de actividad como el de la educación terciaria, ha tendido a seguir un camino caracterizado por la contratación por parte del grupo gestor de personal con experiencia en el campo universitario, que asesora la

organización de las nuevas instituciones. Existiría en los grupos gestores de estos IPs una integración entre “empresarios” y “académicos” que no tiene precedentes en la educación superior chilena, y que es menos marcada o inexistente en aquellos institutos cuyos gestores son profesionales de la “producción y circulación simbólica” (educadores, comunicadores, diseñadores). En éstos, la “innovación” es menor. No se trataría tanto de nuevos actores y relaciones, como de viejos actores (de la educación) en nuevas posiciones. Esto último parece especialmente aplicable a los IPs centrados en la formación de profesores, y menos aplicables a aquellos cuyo foco son el diseño y las comunicaciones, donde en verdad, también se trata de nuevos actores en el campo de la educación superior, pero que a diferencia de los grupos empresariales que ha ingresado al sector, no han requerido de la mediación de “los académicos”: ellos mismos portan las capacidades profesionales que sus institutos intentan transmitir.

Sin hacer un estudio específico sobre los procesos de gestación de las nuevas instituciones no se pueden detectar mayores diferencias que las ya señaladas. Creemos que en éstas, residen algunas de las claves de exploración más importantes sobre la heterogeneidad del sector y sus implicancias en términos de la transmisión de saberes que realizan, así como sobre los procesos de innovación en curso en este sector de la educación superior.

Un último punto que queremos resaltar respecto al desarrollo institucional del sector, se refiere a un aspecto de las relaciones de los IPs con las universidades y los centros de formación técnica. Uno de los supuestos de la legislación del año 81 fue que entre los distintos niveles de la educación superior debía haber fluidez. Si bien nunca se reglamentaron las modalidades de traspaso de un nivel de estudio a otro, el principio fue el de asegurar que el sistema operaría como un todo integrado con entradas múltiples. El DFL N° 5 tantas veces referido explicita al respecto:

“Las universidades reglamentarán un sistema que permita a los profesionales titulados en los institutos profesionales y que cumplan con los requisitos que aquéllas determinen, ingresar a un programa en la universidad conducente a obtener el grado académico de Magister y, posteriormente, el de Doctor. Lo anterior es sin perjuicio de los convenios de equivalencia que, para otros efectos, celebren las universidades con dichos organismos.

Los institutos profesionales podrán celebrar, además, convenios con organismos que otorguen títulos técnicos o de otra naturaleza con el objeto de que los alumnos provenientes de estos últi-

mos puedan proseguir estudios en dichos organismos superiores”²⁵.

De hecho, sin embargo, las vías de interconexión entre los niveles no fueron establecidas ni reglamentadas. Resultado nada de sorprendente si se tiene presente que para las universidades el establecer tales vías implicaba, de un modo más o menos directo, alguna pérdida de control sobre los accesos a los grados académicos superiores y una devaluación de su monopolio sobre éstos.

Un desarrollo en ciernes puede significar, sin embargo, en un plazo breve, una redefinición importante de este cuadro: a partir de los institutos profesionales privados de “nuevos actores” se están creando nuevas universidades, con lo cual la cuestión de las interrelaciones entre niveles del sistema de educación superior se constituye sobre otro terreno. Ya no tanto el de instituciones de competencia por el control de las certificaciones más preciadas, sino más bien el de diferentes “departamentos” de una misma empresa o, si se quiere, iniciativa educacional. La naturaleza incipiente de estas relaciones no debiera ocultar su importancia: hoy en día ya hay seis universidades cuya base son los IPs caracterizados como “privados de nuevos actores” (conjunto que suma 19 instituciones) y todo hace pensar que este proceso de “integración vertical” de instituciones de educación superior está sólo en sus inicios.

CUADRO Nº 5

INSTITUTOS PROFESIONALES Y UNIVERSIDADES PRIVADAS PERTENECIENTES A UN MISMO GRUPO GESTOR, 1989.

- IP Diego Portales	Universidad Mayor
- IP CAMPUS	Universidad de las Américas
- IP Providencia	Universidad Leonardo Da Vinci
- IP de la Araucanía	Universidad Sto. Tomás
- IP Esc. de Comunicación	Universidad Bolivariana
- IP Esc. Contadores Auditores	Universidad Mariano Egaña

Fuente: Información de prensa.

III. PERFIL INSTITUCIONAL DEL SECTOR: MATRICULA, SABER, PROFESORADO, FINANCIAMIENTO. CLASE Y GENERO DEL ALUMNADO.

Hasta aquí hemos considerado las relaciones políticas tras la creación del sector de los IPs y luego el desarrollo de los componentes y límites institucionales del mismo. En esta tercera parte, el foco es la descripción de algunas características adicionales del sector, (como matrícula y costos) y en especial, de los actores y procesos que animan las instituciones del caso (profesorado, tipos de conocimiento transmitido, y orígenes sociales del alumnado).

1. MATRICULA.

La matrícula total del sistema de educación post-secundaria establecido en 1981 (universidades, IPs y CFT) fue poco menos que duplicada entre 1980 y 1988 (95.9 por ciento de crecimiento); si se considera sólo la educación superior, es decir a universidades e institutos profesionales, el crecimiento de ésta en el mismo período es de un 33.9 por ciento²⁶.

En términos gruesos, la matrícula originaria de los IPs resulta de una redefinición institucional del sistema universitario: las cifras de matrícula del año 1983 para universidades e institutos profesionales, si son comparadas con la matrícula universitaria al momento pre-reforma (Cuadro 6), reflejan aproximadamente el hecho del "desgajamiento" institucional a que nos hemos referido anteriormente: en 1983 cae la matrícula universitaria en casi once mil plazas y surge el sector de los IPs con un cupo de veinticinco mil alumnos, 70 por ciento de los cuales corresponde a los IPs públicos, es decir, a instituciones que hasta el año 81 pertenecían a las universidades, (sea como sedes regionales o como Institutos Pedagógicos). La matrícula de los CFT, en cambio, tiene como base originaria de crecimiento a la del conjunto de instituciones de educación post-secundaria que existían con anterioridad a 1981 y que no tenían status oficial alguno: esta matrícula sumaba en 1980, 65.706 estudiantes²⁷. Las distinciones señaladas no alteran el hecho fundamental de que a partir del año 1983, momento en que el nuevo sistema ya tiene la forma definida por las normas del año 81, la educación terciaria crece en forma sostenida, aunque a ritmos diferentes, en todos sus niveles.

El dinamismo del sector de universidades e institutos profesionales, como mencionamos, debe ser puesto en una perspectiva que vaya más allá del período del gobierno militar. Tal como lo revelan

CUADRO Nº 6
 SISTEMA DE EDUCACION SUPERIOR: MATRICULA TOTAL, SEGUN TIPO DE
 INSTITUCIONES Y FINANCIAMIENTO
 (Con aporte y sin aporte fiscal) 1980, 1983-1988

	1980	1983	1984	1985	1986	1987	1988
Universidades							
Con aporte	118.978	105.341	105.830	113.128	122.127	113.585	116.283
Sin aporte	—	2.708	3.686	4.951	5.235	7.652	9.246
Sub-total	118.978	108.049	109.516	118.079	127.352	121.237	125.529
Institutos Profesionales							
Con aporte	—	17.720	18.740	18.071	10.443	10.548	9.951
Sin aporte	—	7.524	11.064	14.565	18.717	19.047	23.836
Sub-total	—	25.244	29.804	32.636	29.160	29.595	33.787
Centros de Formación Técnica							
	—	39.702	45.386	50.425	57.852	67.583	73.832
Total sistema							
con aporte	118.978	123.061	124.570	131.199	132.570	124.133	126.234
sin aporte		49.934	60.136	69.941	81.804	94.282	106.914
Total Sistema	118.978	172.995	184.706	201.140	214.374	218.415	233.148

Fuente: Ministerio de Educación, División de Educación Superior.

los datos del Cuadro 7, en términos absolutos, solamente en 1985 se superó la matrícula del sistema universitario de 1973, y el sistema de educación superior, en su definición restringida, hoy en día está lejos todavía de la tasa de escolarización del grupo de edad 20-24 años alcanzada ese mismo año. Todo el dinamismo y efervescencia del sector en términos de los límites constitutivos y componentes del sistema, no debe ocultar entonces el hecho de que se trata de transformaciones que tienen lugar al interior de un cuadro restringido de oportunidades con respecto a la expansión de inicios de los años 70. Por otro lado, la tasa de escolarización alcanzada en 1973 (16.4 por ciento) no puede ser vista sino como resultado de una expansión brusca del sistema universitario fruto de decisiones del gobierno de la época. En contraste, el crecimiento observable en el sector a partir del año 83 tiene rasgos más fácilmente identificables con un crecimiento "orgánico", relacionado con la capacidad de crecimiento de

CUADRO N° 7
 MATRICULA DE EDUCACION SUPERIOR (UNIVERSIDADES E IPs
 SOLAMENTE) Y TASA DE ESCOLARIZACION DEL GRUPO 20-24
 AÑOS, 1970-1988.

	1970	1973	1980	1984	1988
Matrícula total Educ. Superior	76.979	145.663	118.978	144.205	159.316
Tasa de escolarización grupo 20-24 años	9,2	16,4	10,8	11,8	13,4

Fuente: 1970-1984: L.E. González, C.L. Latorre, A. Magendzo, *Análisis de la incidencia sobre la educación post-secundaria chilena de los cambios producidos por la reestructuración universitaria de 1981*, PIIE, mimeo, Santiago, 1987.

1988; Cuadro 6 e INE, *Proyecciones de población 1970-2000, Total País*, Santiago, sin fecha.

las propias instituciones en relación a los mercados del caso, al interior por cierto de los parámetros fijados por la autoridad política.

Los institutos profesionales representan aproximadamente un quinto de la matrícula total del subsistema "universidades e IPs", y esto no experimenta variaciones significativas a lo largo del período 83-88: en 1983 la matrícula de los IP correspondió a un 18.9 por ciento del sub-sistema indicado, y en 1988 a un 21.2 por ciento. En el Cuadro 8, sin embargo, los porcentajes anotados son sobre el total del SES tal cual es definido legalmente, esto es, incluyendo a los CFT. En tal sistema, el "peso" de la matrícula de los IPs ha variado entre un 13.5 y 16.2 por ciento del total, a lo largo del período, siendo en 1988 de un 14.5 por ciento.

Los porcentajes de crecimiento de los diversos actores (Cuadro 9) muestran que el de los IPs crece a una tasa mayor que la de las universidades y menor que la de los CFT. Por otra parte, como se mencionó en la sección anterior, el desarrollo de los IPs públicos es inverso al de los IPs privados: mientras estos crecen un 216.8 por ciento, aquellos experimentan una caída en su matrícula de 43.8 por ciento, baja que corresponde a la matrícula de los Institutos y Academias de Ciencias Pedagógicas ascendidas durante el período al sector de las universidades. Por su parte, el crecimiento de la matrícula

CUADRO N° 8
DISTRIBUCION PORCENTUAL DE LA MATRICULA POR SECTORES DE
LA EDUCACION SUPERIOR, 1983-1988

	1983	1984	1985	1986	1987	1988
Universidades	62.4	59.3	58.7	59.4	55.5	53.8
Institutos Profesionales	14.6	16.1	16.2	13.6	13.5	14.5
Centros de Formación Técnica	22.9	24.6	25.0	27.0	30.9	31.6
	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
TOTAL	172.995	184.706	201.140	214.374	218.415	233.148

Fuente: Cuadro 6

CUADRO N° 9
CRECIMIENTO PORCENTUAL DE LA MATRICULA DE LOS DIFERENTES
SECTORES DE LA EDUCACION SUPERIOR, PERIODO 1983 - 1988

	<i>% Crecimiento 83-88</i>
Universidades	
Con aporte	10.4
Sin aporte	241.4
Total	16.2
Institutos Profesionales	
Con aporte	-43.8
Sin aporte	216.8
Total	33.8
CFT	85.9
TOTAL SISTEMA	34.7

Fuente: Cuadro 6

CUADRO Nº 10

MATRICULA TOTAL POR INSTITUTO PROFESIONA, CON APORTE
Y SIN APORTE FISCAL, 1983-1988

	1983	1984	1985	1986	1987	1988
Con aporte						
IP de Iquique	1.351	1.805	—	—	—	—
IP de Santiago	2.417	2.889	3.343	3.745	4.076	4.075
IP de Chillán	1.736	1.774	1.866	2.149	2.003	1.479
IP de Valdivia	1.479	1.907	1.900	1.878	1.852	1.778
IP de Osorno	2.137	2.267	2.478	2.671	2.617	2.619
Ac. de Cs. Ped. Valpo.	3.232	2.952	3.155	—	—	—
Ac. de Cs. Ped. Stgo.	5.098	5.146	5.329	—	—	—
Sub-Total	17.720	18.740	18.071	10.443	10.548	9.951
Sin aporte						
Lib. de Los Andes	375	443	464	463	365	341
Ipeve	730	662	197	92	297	494
Educares	756	943	1.130	1.161	1.218	1.519
Manpower	270	239	296	361	431	470
Inacap	991	1.772	1.835	1.686	1.456	1.366
Blas Cañas	1.223	2.538	3.999	5.062	4.833	4.960
G. Subercaseaux	290	318	377	518	658	694
Esc. Contad. Auditores	510	554	671	813	813	1.160
IP del Pacífico	675	652	772	921	980	1.183
Duoc	153	478	2.006	3.912	3.825	4.727
IP de Providencia	289	413	400	597	630	854
Chileno-Británico	31	67	89	105	110	120
IP Teatro La Casa	—	58	58	41	72	91
IP Esc. de Comunic.	182	169	262	305	328	355
Campus	234	813	942	1.167	1.339	1.395
Adventista	484	602	645	619	570	651
Luis Galdames	—	—	198	257	235	226
IP de Viña del Mar	—	—	131	366	470	654
Intecys	218	149	—	—	—	—
IP A. Matthei	113	149	—	271	417	531
Vipro	—	—	—	—	—	683
Iacc	—	—	—	—	—	466
Diego Portales	—	—	—	—	—	407
W. von Humboldt	—	—	—	—	—	13
IP de la Araucanía	—	—	—	—	—	325
Sto. Tomás	—	—	—	—	—	42
IP del Maule	—	—	—	—	—	104
Sub-Total	7.524	11.064	14.565	18.717	19.047	23.836
Total	25.244	29.804	32.636	29.160	29.595	33.787

Fuente: Ministerio de Educación, División de Educación Superior.

privada de los IPs es comparable en su espectacularidad, aunque menor, a la del sector de las nuevas universidades privadas: ambos sectores más que triplican su alumnado entre 1983 y 1988.

Las cifras del Cuadro 10, con la matrícula de cada instituto profesional para el período 1983-1988, pueden ser objeto de múltiples lecturas. Aquí destacaremos algunos hechos mayores solamente. En primer término, hay sólo tres IPs que no crecen (IP de Chillán, IP de Los Andes, e IPEVE), y un IP privado que cesa de funcionar (INTECYS); para todo el resto se trata de una historia de expansión. En segundo lugar, hay una relación entre el tamaño de las instituciones y su origen. Los cuatro IPs cuya matrícula supera los tres mil alumnos (IP de Santiago, IP de Osorno, DUOC y Blas Cañas) tienen un origen que es o bien público, (IPs de Santiago e IP de Osorno), semi-público (Duoc, que en su origen proviene de la Universidad Católica) o bien de Iglesia (Blas Cañas). O, más simplemente, los cuatro provienen de la institucionalidad educativa pre - 81 y la combinación "Estado e Iglesia", históricamente característica a nuestro campo educacional. En tercer lugar, los IPs privados de "nuevos actores" que exhiben un mayor crecimiento y que se ubican en la categoría "mil a tres mil alumnos" del Cuadro 11 (Campus, Educare, IP Contadores-Audidores), corresponden en forma más o menos estrecha a las áreas de conocimiento de mayor peso en la matrícula del sector: administración, computación y educación. Pero esto no debe tomarse como concluyente sobre las relaciones entre tamaño y tipo de carreras ofrecidas. Entre los IPs con matrícula inferior a los 200 alumnos hay varios que ofrecen exclusivamente carreras pedagógicas (IP del Maule, W. von Humboldt, Chileno-Británico).

El desarrollo de las relaciones entre oferta y demanda de cupos en el sector de los IPs durante el período 83-88 es marcadamente distinta para los institutos profesionales privados y los públicos, si bien en ambos casos la tendencia es hacia la sobre-oferta, como lo muestran los datos del Cuadro 12.

Para el sector como un todo, la evolución de la relación bajo examen es la del paso de una equivalencia entre oferta de cupos y demanda, en 1983, a una situación en que sólo un 67 por ciento de los cupos ofrecidos fueron llenados. Si se consideran las cifras para los IPs públicos y privados por separado, es claro que hay una mayor demanda por matrícula pública. En 1983 la matrícula nueva pública sobrepasó en un 17 por ciento la oferta original de cupos, y entre los años 84 y 87 la relación entre ambas fue prácticamente de 1.00. Sólo en 1988 hay una baja significativa por demanda de matrícula de IPs públicos, cuando estos quedaron con un 11 por ciento de sus cupos

CUADRO Nº 11
 CLASIFICACION DE INSTITUTOS PROFESIONALES SEGUN TAMAÑO
 (1988)

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ● a) Más de 300 alumnos <ul style="list-style-type: none"> Blas Cañas DUOC IP de Santiago IP de Osorno ● b) Entre 1000 y 3000 alumnos <ul style="list-style-type: none"> INACAP CAMPUS EDUCARES Escuela de Contadores Auditores IP del Pacífico IP de Chillán IP de Valdivia ● c) Entre 500 y 1000 alumnos <ul style="list-style-type: none"> IP de Providencia Adventista A. Matthei IP de Viña del Mar VIPRO IP G. Subercaseaux | <ul style="list-style-type: none"> ● d) Entre 200 y 500 alumnos <ul style="list-style-type: none"> Libertador de los Andes IPEVE Manpower Esc. de Comunicación Luis Galdames IACC IP Diego Portales IP de la Araucanía ● e) Inferior a 200 alumnos <ul style="list-style-type: none"> Chileno-Británico La Casa W. won Humboldt Sto. Tomás IP del Maule |
|---|--|
- Fuente: Ministerio de educación,
 División de educ. Superior.

sin llenar. El cuadro de sobre-oferta ha sido permanentemente en el caso de los IPs privados; en 1983 los cupos sin llenar alcanzaron a un 21 por ciento, y en 1984 a un 35 por ciento. Entre los años 85 y 87 estos porcentajes bajan, a un 23 por ciento, primero, y luego a un 17 por ciento. Al igual que con los IPs públicos, sin embargo, el año 88 marca un "salto" hacia nuevos niveles de sobre-oferta: un 37 por ciento de los cupos ofrecidos sin llenar. Esta alza de la oferta está indudablemente originada en el ingreso al sector de los IPs de nuevas instituciones, acelerada, como vimos, por decisiones políticas tomadas en el segundo semestre del 87. El aumento en el número de nuevas universidades que iniciaron su funcionamiento en 1988-89 va probablemente a incidir sobre la demanda por matrícula de IP, aménorándola, y contribuyendo así al ensanchamiento de la brecha observada entre vacantes y matrícula.

CUADRO Nº 12
 VACANTES Y MATRICULA NUEVA, INSTITUTOS PROFESIONALES
 CON APOORTE Y SIN APOORTE FISCAL, 1983-1988

	1983	1984	1985	1986	1987	1988
IPs con Aporte						
Vacantes	5.972	5.902	5.302	3.071	2.987	2.755
Matrícula Nueva	7.001	5.870	5.254	3.037	2.932	2.466
MN / Vac.	1.17	0.99	0.99	0.98	0.98	0.89
IPs Sin aporte						
Vacantes	5.003	8.387	7.790	9.110	9.690	14.553
Matrícula Nueva	3.987	5.447	6.037	7.646	7.655	9.228
MN / Vac.	0.79	0.65	0.77	0.83	0.83	0.63
Total IPs						
Vacantes	10.975	14.280	13.092	12.181	12.677	17.308
Matrícula Nueva	10.099	11.317	11.291	10.683	10.587	11.694
MN / Vac.	1.00	0.79	0.86	0.87	0.83	0.67

Fuente: Ministerio de Educación, División de educación Superior.

2. SABER.

La matrícula de los IPs se concentra en tres áreas de conocimiento: Administración - Comercio, Educación y Tecnología. Sumadas, las opciones de estudio de estas tres áreas incluían el año 83 a más del 80 por ciento de los matriculados, en 1988 incluían al 71.9 por ciento del alumnado del sector. Como se aprecia en Cuadro 13, el área de Educación sola incluyó a más de la mitad del alumnado (54.6 por ciento) de todo el sector hasta 1985, último año en que las Academias de Ciencias Pedagógicas pertenecieron al sector. A partir de 1986 el peso de las carreras de esta área baja cada año, hasta llegar al 29.4 por ciento del año 88. En cambio, tanto Tecnología como Administración suben su peso relativo, ambas desde el orden del 15 por ciento a uno del 20 por ciento.

En el otro extremo, el de las áreas de conocimiento no representadas o con un peso marginal en el sector, están Derecho (le-

CUADRO Nº 13
MATRICULA DE LOS INSTITUTOS PROFESIONALES POR AREA DE
CONOCIMIENTO, 1985-1988

	1985		1986		1987		1988	
		o/o		o/o		o/o		o/o
Agropecuaria	624	1.9	993	3.4	1.221	4.1	1.610	4.8
Arte y								
Arquitectura	1.369	4.2	1.498	5.1	1.663	5.6	2.536	7.5
Ciencias Básicas	146	0.4	163	0.6	182	0.6	186	0.5
Ciencias Sociales								
Sociales	2.162	6.7	2.402	8.2	3.034	10.2	4.132	12.2
Derecho	—	—	—	—	—	—	—	—
Humanidades	510	1.6	537	1.8	592	2.0	809	2.4
Educación	17.610	54.6	10.840	37.2	10.105	34.1	9.929	29.4
Tecnología	4.791	14.9	6.834	23.4	6.685	22.5	7.579	22.4
Salud	241	0.7	261	0.9	263	0.9	200	0.6
Administración								
y Comercio	4.780	14.8	5.632	19.3	5.911	19.9	6.806	20.1
TOTAL (*)	32.333	100.0	29.160	100.0	29.656	100.0	33.787	100.0

Fuente: Ministerio de Educación, *Estadísticas Educativas*, 1985, 1986, 1987, 1988.

(*) Las discrepancias de estos totales -en algunos años- con los correspondientes del Cuadro 6, están en los datos del Ministerio de Educación.

galmente fuera del ámbito de los IPs), Ciencias Básicas y Salud.

No existen barreras jurídicas para que el sector de los IPs no ofrezca carreras correspondientes a Ciencias Básicas pero de hecho no es fácil imaginar qué tipo de curso podría haber en esta categoría y que al mismo tiempo correspondiera a alguna carrera del nivel definido como propio de los IPs, por definición limitado a títulos profesionales²⁸. El área de Salud es de cara implementación y en la historia del sector se han ofrecido sólo dos opciones de estudio en ella, ambas por un Ip público²⁹.

Las áreas Ciencias Sociales y Agropecuaria han experimentado una duplicación de su peso relativo en la matrícula de los IPs. Respecto a la primera, debemos advertir que las estadísticas del Ministerio de Educación utilizadas en la construcción del Cuadro 13 asignan la carrera de Contador a esta área, y no a Administración - Comercio, que es donde la hemos asignado nosotros en los Cuadros 14 y 15.

CUADRO N° 14
 INSTITUTOS PROFESIONALES: NUMERO DE OPORTUNIDADES
 DE ESTUDIO POR AREA DE CONOCIMIENTO, AÑOS 1983 Y 1988

	1983			1988		
	Con Aporte	Sin Aporte	Total	Con Aporte	Sin Aporte	Total
Agropecuaria	7	1	8	7	11	18
Arte y Arquitect.	2	2	4	2	34	36
Ciencias Básicas	—	—	—	—	—	—
Ciencias Sociales	5	5	10	4	14	18
Derecho	—	—	—	—	—	—
Humanidades	1	2	3	1	4	5
Educación	24	21	45	22	57	79
Tecnología	32	6	38	25	28	53
Salud	2	—	2	2	—	2
Administración y Comercio	9	12	21	10	38	48
TOTAL	82	49	131	73	186	259

Fuente: Ministerio de educación, División de Educación Superior.
 CPU, *Las universidades e institutos profesionales privados en Chile; antecedentes para su análisis*. Doc. de Trabajo 11/87, Santiago, Julio 1987.

La oferta docente del subsistema de los IPs, medida por el número de oportunidades de estudio³⁰, se duplicó entre 1983 y 1988. Esta expansión proviene exclusivamente de los IPs privados, ya que la oferta pública al respecto ha decrecido - efecto obvio de la disminución de instituciones pertinentes -. Parte considerable de esta expansión se debe al crecimiento de las oportunidades de estudio vespertinas. Tradicionalmente esta modalidad ofreció opciones en el área de Administración - Comercio, donde con anterioridad a la existencia de los IPs existían opciones vespertinas de estudio de Contabilidad. En el presente, junto a esta opción tradicional, hay también alternativas de estudio vespertinas en Educación, Ciencias Sociales y Tecnología.

El mayor número de opciones se centran en Educación, Tecnología y Administración - Comercio, entre las tres en 1988 suman 180 cursos (un 70 por ciento de la oferta docente del sector). Una proporción importante de los 53 cursos incluidos en el área Tecnolo-

gía corresponde a carreras de "computación e informática" estrechamente ligadas al área de Administración. No es una aproximación errada entonces, si se ve al conjunto de la oferta de los IPs como constituida en lo grueso por las áreas de Educación y Administración. Al ser calificada, esta simplificación, alrededor de un cuarto de la matrícula se distribuye entre carreras relacionadas con: el ámbito de la agropecuaria, arte, arquitectura y ciencias sociales, experimentando el número de opciones de estudio ofrecidas por las dos primeras un crecimiento espectacular en el lustro 83-88.

La imagen de la oferta de los IPs, como va casi exclusivamente dirigida a áreas "blandas", debe ser complementada con el hecho de que el sector está respondiendo a lo que interpreta como nuevas demandas surgidas de sectores exportadores de la economía, como es el caso de la agroindustria, la industria forestal y las actividades pesqueras. El sector de los IPs ofrece oportunidades de estudio relacionadas con las tres áreas: oferta que entre 1983 y 1988 aumentó de 8 a 18 carreras.

Las oportunidades de estudio en la dimensión arte - arquitectura pasaron de 4 en 1983 a 36 en 1988, la mayor parte de ellas relacionadas con los cursos de diseño, (gráfico, de vestuario, de ambiente) y de publicidad. En otro aspecto, la mayoría de las oportunidades de estudio ofrecidas por ciencias sociales se relacionan con cursos de relaciones públicas y comunicación social. Consideradas en su conjunto, reunían, en 1988, al 19.7 por ciento de la matrícula del sector.

En el Cuadro 15 se listan los rótulos de las oportunidades de estudio abiertas por los IPs en 1989. Estos ilustran sobre la creciente especialización de la oferta en las áreas de mayor demanda - Educación, Administración y Tecnología - y sobre las estrategias de distinción en juego, cada IP busca ofrecer nuevas delimitaciones del saber, que tratan de responder a la percepción de demandas crecientemente diversificada en los mercados ocupacionales del caso, nuevas carreras que en muchos casos no son más que nombres diferentes para productos que no parecen serlo.

3. PROFESORADO.

El nivel de calificación del profesorado de los IPs es inferior al de las universidades: éstas cuentan con una proporción mayor de doctores y magisters, por un lado, y al mismo tiempo una proporción más baja de profesores "sin título". Al mismo tiempo, los IPs tienen una proporción mayor que las universidades de profesores con título profesional y sin grado académico. (Ver cuadro 16).

CUADRO Nº 15
INSTITUTOS PROFESIONALES: LISTADO DE OPCIONES
DE ESTUDIO POR AREA DE CONOCIMIENTO. 1989

AGROPECUARIA:

- Ingeniería de Ejecución en Alimentos.
- Ingeniería de Ejecución Agroindustrial
- Técnico Forestal
- Técnico Experto Agrario
- Perito Agrícola
- Ingeniería de Ejecución en Industrias

FORESTALES:

- Ingeniería de Ejecución en Acuicultura
- Técnico en Pesquerías
- Ingeniería de Ejecución en Pesca
- Tecnología en Alimentos

ARTE Y ARQUITECTURA:

- Diseño
- Publicidad
- Ingeniería de Ejecución en Orden Ambiental
- Diseño de Vestuario
- Diseño de Ambiente
- Técnico Dibujo Arquitectónico
- Diseño con mención en Gráfica y Comunicación Visual
- Diseño con mención en Arquitectura de Interiores y Equipamiento.
- Actuación Teatral

CIENCIAS BASICAS:

HUMANIDADES:

- Teología Pastoral
- Teología Bíblica
- Traducción e Interpretariado Inglés-Alemán
- Traducción e Interpretariado Inglés-Español
- Bibliotecología

CIENCIAS SOCIALES:

- Relaciones Públicas
- Comunicación Social
- Social
- Administración Pública
- Cartografía

EDUCACION:

- Pedagogía en Educación General Básica
- Educaación Parvularia
- Psicopedagogía
- Ped. en Educ. Física Mención Pre-escolar y Básica
- Ped. en Educ. Musical Mención Preescolar y Básica
- Educación Diferencial
- Pedagogía en Castellano

- Pedagogía en Educación Física
- Pedagogía en Inglés
- Pedagogía en Matemáticas
- Pedagogía en Religión y Moral
- Pedagogía en Historia y Geografía
- Pedagogía en Educación Técnico Profesional
- Ingeniería de Ejecución en Administración y Economía Educacional.
- Pedagogía en Educación Musical
- Pedagogía en Historia, Geografía y Ed. Cívica
- Pedagogía en Biología y Química
- Pedagogía en Educación Religiosa
- Pedagogía en Ed. General Básica Mención en Inglés
- Pedagogía en Ed. General Básica Mención en Computación
- Pedagogía en Ed. Diferencial Mención Deficiencia Mental
- Pedagogía en Ed. Diferencial Mención Trastornos de Aprendizaje
- Ped. en Ed. General Básica Mención en Desarrollo Comunitario
- Pedagogía en Ed. General Básica Mención en Alemán
- Educación Parvularia Mención en Alemán
- Pedagogía en Biología y Cs. Naturales
- Pedagogía en Matemáticas y Computación

TECNOLOGIA:

- Ingeniería de Ejecución en Mecánica Automotriz
- Ingeniería de Ejecución en Computación
- Técnico en Programación Computacional
- Técnico Análisis Computacional
- Ingeniería de Ejecución en Computación e Informática
- Constructor Civil
- Ingeniería de Ejecución en Informática
- Ingeniería Electrónica
- Ingeniería Mecánica
- Químico Laboratorista

SALUD:

ADMINISTRACION Y COMERCIO:

- Contador-Auditor
- Gestión Inmobiliaria
- Ingeniería de Ejecución en Administración de Negocios
- Contador Público y Contador Auditor
- Ingeniería de Ejecución en Administración de Marketing
- Ingeniería de Ejecución en Administración y Finanzas
- Ingeniería de Ejecución en Administración de Empresas
- Técnico Financiero
- Ingeniería de Ejecución en Administración e Informática
- Contabilidad
- Contador Público y Auditor
- Administración de Comercio Internacional

Fuente: Ministerio de Educación, *Guía de Ingreso a las Instituciones de Educación Superior Privadas 1989*, El Mercurio, 1º de marzo de 1989.
 Consejo de Rectores Universidades Chilenas, *Anuario Estadístico 1988*.

CUADRO Nº 16
UNIVERSIDADES E INSTITUTOS PROFESIONALES: NIVEL DE
CALIFICACION DE SUS ACADEMICOS. 1986

	<i>Doctor</i>	<i>Magister</i>	<i>Licenciado</i>	<i>Profesional</i>	<i>Sin título</i>
Universidades					
Con					
Aporte	7.6	12.5	5.8	73.1	1.0
Sin					
Aporte	8,5	15.1	12.6	59.8	4.0
IPs					
Con					
Aporte	0.5	9.0	3.0	81.4	6.1
Sin					
Aporte	2.2	9.3	15.6	64.6	8.3

Fuente: CPU, *Las universidades e institutos profesionales privados en Chile: antecedentes para su análisis*, Doc. de Trabajo Nº 11/87, Santiago, Junio 1987, Cuadros 8.2 y 8.3.

En otra perspectiva, hay diferencias muy visibles entre los IPs públicos y los privados. En general, estos últimos tienen una mayor cantidad de profesores con grados académicos que los IPs públicos, pero también una mayor proporción de profesores sin título, lo cual habla de la mayor heterogeneidad del subsector. Asimismo, son notorias las diferencias de licenciados entre ambos subsectores y de docentes en posesión de títulos profesionales: los IPs públicos tienen significativamente más profesionales y menos licenciados que los privados. Es probable que esta situación esté relacionada con el predominio de las pedagogías y del área tecnológica en las instituciones origen de los IPs públicos - sedes universitarias de provincia -, donde predominaba un cuerpo docente constituido por profesores de Estado y técnicos. La legislación del año 81 determinó que ambos tipos de títulos no requerían de un grado universitario previo, y que se trataba de títulos profesionales. De ahí el desbalance observable en los datos del Cuadro 16, entre los IPs públicos y los privados respecto de las categorías "licenciados" y "profesionales".

Los datos sobre los tipos de jornada de los docentes de universidades e IPs (Cuadro 17), muestran con claridad que las diferencias

fundamentales, en este caso, no tocan a la distinción entre los dos niveles de la educación superior, sino a la división público/privado. Más del 50 por ciento de los docentes de las instituciones que reciben aporte fiscal, sean universidades o institutos profesionales, tienen jornada completa y un tercio de ellos son profesores contratados por horas. La situación es la inversa en las instituciones del sector privado: sólo el 5.5 por ciento de los docentes en el caso de las universidades y el 9.7 por ciento en el caso de los IPs tienen jornada completa, el 93.0 por ciento y el 83.3 por ciento de ellos, respectivamente, corresponde a profesores-hora.

CUADRO Nº 17
UNIVERSIDADES E INSTITUTOS PROFESIONALES:
DEDICACION HORARIA DE SUS DOCENTES

	<i>o/o Jornada Completa</i>	<i>o/o Media Jornada</i>	<i>o/o Profesor hora</i>	<i>Total</i>	<i>(n)</i>
Universidades					
Con aporte	59.1	7.3	33.6	100.0	9.257
Sin Aporte	5.5	1.5	93.0	100.0	199
Institutos Prof.					
Con aporte	50.3	12.3	37.4	100.0	757
Sin aporte	9.7	7.0	83.3	100.0	627

Fuente: L.E. González, C.L. Latorre, A. Magendzo: *Análisis de la incidencia sobre la educación postsecundaria chilena de los cambios producidos por la reestructuración universitaria de 1981*, Mimeo, PIIE, Santiago, Julio 1987, Cuadro 2.15. (No se especifica el año).

Lo señalado permite establecer algunas consideraciones sobre la calidad de los procesos educativos del caso. La discusión sobre las relaciones entre modalidades de contratación de profesores y calidad de la educación superior destaca hoy en día que no hay criterios absolutos respecto de la opción entre organizar la enseñanza principalmente mediante profesores de jornada completa o, alternativamente, poner el énfasis en especialistas con dedicación parcial; dependerá del tipo de curso en cuestión si el docente ideal es un académico dedicado "full time" a la docencia y/o a la investigación, o más bien, un especialista involucrado experiencialmente en su campo y que lleva a la docencia, el conocimiento en acto de la práctica profesio-

nal³¹. Desde este punto de vista la modalidad de los “profesores-hora” no involucraría por ser una relación educativa inferior a la de docentes de dedicación exclusiva; por el contrario, en determinadas carreras es lo que asegura una enseñanza de mayor relevancia y calidad. Por esto no parece ser el caso en el sector de las universidades e IPs privados, donde, independientemente de las carreras de que se trate, más del 80 por ciento del personal docente está contratado por horas. Lo cual plantea interrogantes importantes sobre el tipo y calidad de los procesos tanto educativos como de relaciones entre docentes y alumnos.

Uno de los escasos informes existentes sobre los pormenores de las relaciones de acreditación entre una universidad pública y un instituto profesional privado, realizado desde la perspectiva de la primera, abre indirectamente una ventana sobre el significado concreto que puede haber tras la figura “profesor-hora” en el caso de los IPs privados.

“... dado que en la mayoría de los caso, los profesores del instituto (profesional) son contratados por horas de clases, las reuniones de coordinación (entre docentes de la entidad examinadora y de la entidad examinada) son difíciles de realizar y lo mismo ocurre al momento de evaluar el trabajo de los alumnos. El ideal sería que la comisión (paritaria examinadora) se reuniera en pleno para calificar a los alumnos, pero las distintas responsabilidades contractuales de los miembros no lo permiten. Esta situación ha generado algunas dificultades, especialmente por atrasos en la entrega de las actas y por errores en las mismas”.

“... los profesores de los institutos tienen un vínculo contractual muy débil con ellos, lo que produce una escasa identificación y sentido de pertenencia. Esto se traduce en una actitud un poco desaprensiva por parte de los profesores de los institutos, quienes no están dispuestos a un esfuerzo para defender los intereses de la corporación que representan ante los profesores de la Universidad...”³².

En el corto plazo, el predominio abrumador de este tipo de profesor en los IPs parece tener poca relación con un diseño que apuntaría supuestamente a establecer, de modo seguro y permanente, los lazos del sector con su “afuera”, una fuerte relación en cambio, parece haber con la organización de nuevas instituciones; instituciones que no tienen los medios, o el incentivo (la demanda no parece discriminar al respecto), o la preocupación por establecer las condiciones mínimas requeridas por un proceso educativo serio. El sector es heterogéneo en muchas dimensiones, y también

en ésta, por lo que se debe tener un cuidado extremo en generalizar. Con todo, se debe tener presente que en los IPs puede no ser una situación anómala el que los profesores se limiten a la más instrumental y restringida de las relaciones de "transmisión" en sus clases, como lo sugiere la evidencia citada sobre los procesos de evaluación del trabajo anual de los alumnos.

4. FINANCIAMIENTO.

Los IPs públicos se financian en forma similar a las universidades que reciben aporte fiscal: reciben el aporte fiscal bajo sus formas directa e indirecta y cobran, asimismo, aranceles que, en general, son menores que los del sector privado. Sus alumnos pueden, además obtener el crédito fiscal para el pago de aranceles.

Los institutos profesionales privados no tienen otra fuente de financiamiento que el cobro de aranceles por la docencia que imparten. Como se mencionó en la sección inicial, esto fue objeto de discusión en las esferas del gobierno anterior, que legisló en el sentido de incluir en el aporte fiscal, a partir de 1990, a estas instituciones, así como a las universidades privadas.

En términos generales, los aranceles de los IPs son ligeramente inferiores a aquellos de las universidades que reciben aporte fiscal, que son a su vez inferiores a los cobrados por las universidades que no reciben aporte fiscal. Estas posiciones relativas se refieren a promedios, respecto de los cuales hay variaciones importantes. Por ejemplo, el arancel más alto del sector de los IPs (\$ 370.000 anuales), es mayor que el cobrado por Medicina en la Universidad Católica; en general, las sumas correspondientes a los cobros máximos señalados en el Cuadro 18, son mayores o comparables a las cobradas en las universidades con aporte fiscal.

Los cobros de los IPs para 1989, varían entre \$ 140.000 y \$ 370.000 anuales, de acuerdo a áreas del conocimiento e instituciones. Es difícil, sin embargo, trazar una relación clara entre tipos de carreras y cobros. La imagen del sentido común sobre los costos menores de las carreras de implementación relativamente barata ("tiza y pizarrón"), no tiene mayor asidero. Los aranceles varían de acuerdo a los mercados de la demanda estudiantil a que busca responder cada institución, mucho más que de acuerdo a los tipos de curso. El ejemplo más contundente en este caso es el provisto por la comparación, en el Cuadro 18, de los valores cobrados en el área de Tecnología - supuestamente cara de implementar - con los del área Ciencias Sociales - supuestamente barata de implementar -: los aranceles en

CUADRO Nº 18
ARANCELES MAXIMOS, INTERMEDIOS Y MINIMOS ANUALES
COBRADOS EN LOS INSTITUTOS PROFESIONALES, POR
CARRERAS CON MAYOR MATRICULA, 1989

	<i>Cobro máximo</i>	<i>Cobro intermedio</i>	<i>Cobro mínimo</i>
<u>Educación</u>			
Pedagogía Básica	\$ 265.000 (Educares)	\$ 181.000 (Blas Cañas)	\$ 129.000 (W. von Humboldt)
<u>Administración y Comercio</u>			
- Contador Auditor			
- Ing. de Ejec. en Adm. de Empresas	\$ 258.000 (Providencia)	\$ 202.000 (Contad. Audit)	\$ 173.000 (IP de Viña del Mar, Vespertino)
<u>Tecnología</u>			
- Ing. de Ejec. Agro-Ind., o Pesquera	275.000 (Sto. Tomás)	\$ 197.000 (Diego Portales)	\$ 174.000 (Inacap)
- Ing. de Ejec. en Computación	\$ 280.000 (Campus)	\$ 192.000 (De Viña del Mar)	\$ 155.000 (Duoc-Valpo.)
<u>Ciencias Sociales</u>			
- Comunicación Social			
- Relaciones Públicas	\$ 373.000 (IACC)	\$ 227.000 (Ipeve)	\$ 224.000 (Inacap)
<u>Arte, Arquitectura</u>			
- Diseño			
- Publicidad	\$ 373.000 (IACC)	\$ 247.000 (Educares)	\$ 140.000 (IP Santiago)

Fuente: Min. de Educación, *Guía de ingreso a las Inst. de Educ. Superior Privadas, 1989*, El Mercurio, 1/3/1989; Información sobre aranceles del IP Santiago (uno de los dos PIs con aporte fiscal que restan en el sector). La información del cuadro no incluye al IP de Osorno.

esta última, son mayores y ello se explica por la diferencia socio-económica marcada de las clientelas que buscan servir. Comparaciones en la misma dirección se pueden hacer respecto a modalidades diurnas y vespertinas de una misma carrera (la modalidad vespertina tiene aranceles más bajos), o entre los aranceles de una misma carrera ofrecida por el mismo IP en distintas ciudades (Santiago es más caro que en las regiones)³³.

En general, los IPs que cobran los mayores aranceles corresponden a aquéllos de nuestra categoría de "privados nuevos" que se ubican en las dos comunas de mayores ingresos del país (Providencia y Las Condes, en la capital); los de menores aranceles tienden a ser los IP que reciben aporte fiscal, los que provienen de instituciones post-secundarias estatales o semi-públicas (como el Inacap y el Duoc), y también algunos "privados nuevos" de provincia.

5. ALUMNADO

A) CLASE.

Una de las hipótesis interpretativas más difundidas en torno al crecimiento de los sistemas de educación en América Latina, es la que sostiene que tal tal crecimiento es socialmente segmentado: cada grupo social se dirige, según la tesis, a un tipo de educación característico, configurándose un sistema que reproduce en las jerarquías de sus sectores y niveles, la estratificación social de la sociedad³⁴. Desde esta perspectiva, la diferenciación institucional experimentada por nuestra educación superior a partir de 1981 debiera haber tomado una forma socialmente segmentada, en la que sus tres niveles de instituciones corresponderían a otros tantos estratos de una jerarquía social clara, con las universidades obteniendo su alumnado de los grupos más ricos en capital económico y cultural, los institutos profesionales de los grupos intermedios, y los centros de formación técnica, de los grupos relativamente más bajos. Los antecedentes existentes, pese a sus limitaciones, revelan un cuadro mucho más complejo que invalida la idea de una segmentación social inter-sectores de la educación superior y que apuntan, en cambio, a procesos de segmentación al interior de cada sector.

Los Cuadros 19 y 20 reúnen información sobre el capital cultural y económico de las familias de los estudiantes del primer año de los tres sectores de la educación superior, que posibilita un análisis en la dirección apuntada.

El Cuadro 19 facilita, en forma general, una imagen de la selec-

CUADRO N° 19
NIVEL EDUCACIONAL DEL JEFE DE HOGAR DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE UNIVERSIDADES,
IPs Y CFT, DISTRIBUCION PORCENTUAL, 1984

	Sin Estudios	Primaria		Secundaria		Universitaria		Coeficiente Nivel Educ.*	n
		Incomp.	Completa	Incomp.	Completa	Incomp.	Completa		
Universidades									
Con aporte	0.6	9.9	15.9	18.5	30.8	5.4	18.8	4.6	16.416
Sin aporte	0.1	0.9	1.9	7.6	31.9	19.5	38.2	5.8	1.444
Total	0.6	9.2	14.8	17.6	30.9	6.5	20.4	4.7	17.860
Institutos Profesionales									
Con aporte	3.0	26.4	20.6	12.5	20.8	5.8	11.1	3.8	641
Sin aporte	0.4	3.9	5.5	13.6	35.8	9.9	31.0	5.3	2.384
Total	0.9	8.6	8.7	13.3	32.6	9.1	26.7	5.0	3.025
Centros de Form. Técnica									
Total	0.6	11.4	15.4	17.4	35.3	5.1	14.8	4.5	15.035
Total Poblac. 40 y más años	14.0	42.0	10.7	23.8	5.5	2.2	1.8	2.8	2.822.666

ción cultural que rige para las familias de los alumnos en los tres niveles de instituciones de la educación terciaria, con respecto al nivel educacional de la población de más de 40 años. Sólo el 9.5 por ciento de ésta se distribuye entre los tres niveles educativos más altos (de secundaria completa hacia arriba), mientras que entre el 55 y 68 por ciento de los jefes de familia que han alcanzado tal nivel, tenían hijos en la educación superior al año 1984. Esta situación es la que expresa el Coeficiente de Nivel Educativo, que es de 2.8 para la población de 40 años y más, y de 4.7 para los jefes de familia con hijos en alguna de las instituciones de educación terciaria.

Al interior de esta situación general de selección cultural, los datos muestran que no es posible vincular la jerarquía académica o "de tarea", asociada a los tres niveles de la educación post-secundaria, técnica, profesional y universitaria, con algún criterio de jerarquía social - como capital cultural o económico de las familias -. De hecho, el agregado de las familias de los estudiantes del sector de los institutos profesionales se encuentra en una posición más alta que el de las familias del alumnado del sector de las universidades, tanto en la dimensión "capital cultural" como en la dimensión "capital económico". Con respecto a la primera dimensión, el Cuadro 19 muestra un Coeficiente de Nivel Educativo de 4.7 para las familias de los universitarios, de 5.0 para las familias de los estudiantes de los IPs y de 4.5 para las familias del alumnado de los CFT. Con respecto a la dimensión más tradicional "de clase", en el Cuadro 20 se puede apreciar que la categoría "grandes empresarios y altos ejecutivos" tiene un peso marcadamente mayor en el origen social del alumnado de los institutos profesionales que en el del alumnado universitario; asimismo, se puede ver que la categoría "artesanos y obreros" tiene

← (*) El Coeficiente Ponderado de Nivel Educativo resulta del cociente entre: a) la suma de los productos del número de personas en cada categoría (o columna), por el criterio de ponderación de la categoría correspondiente (1 para los 'Sin estudios', 2 para 'Primaria incompleta', y así sucesivamente hasta 7, 'Universitaria Completa'); y b) el número total de casos considerados.

La información se basa en una encuesta pasada a los alumnos a pedido de la Div. de Educación Superior del Ministerio de Educación. No se informa en el cuadro original sobre cómo está representada cada institución de educación superior en el "n" obtenido ni tampoco sobre los porcentajes de no respuesta (que nosotros hemos estimado a partir de las cifras de la matrícula de Primer Año). Dada la heterogeneidad social de las instituciones al interior de cada categoría, *las cifras deben considerarse como evidencia inicial, no concluyente*. El "n" más débil de todos es -para los cuadros 19 y 20- el de los IPs "Con aporte", que corresponde sólo al 10.9% y 13.6%, respectivamente, de la matrícula de primer año (el universo supuestamente encuestado). En las demás categorías, los % de respuestas varían entre un 43 y un 83% de la matrícula de primer año.

Fuente: L.E. González, C.L. Latorre, A. Magendzo, "Análisis de la incidencia sobre la educación post-secundaria chilena de los cambios producidos por la reestructuración universitaria del año 1981". Mimeo PIIE, Santiago, Julio 1987, Cuadro 3.2.

CUADRO N° 20
 OCUPACION DE LOS JEFES DE HOGAR DE LOS ESTUDIANTES DE
 PRIMER AÑO DE LA EDUCACION POST-SECUNDARIA, (1984)

	Grandes Empresarios y altos Ejecutivos	Profesionales técnicos, ofici- nistas y peque- ños empresarios	Artesanos obreros	%	n
Universidades					
Con aporte	2.4	76.8	20.8	100.0	15.400
Sin aporte	24.1	74.3	1.6	100.0	1.240
Sub total	3.9	76.9	19.2	100.0	16.714
Institutos Profesionales					
Con aporte	2.4	52.5	45.1	100.0	799
Sin aporte	7.8	84.4	7.8	100.0	2.322
Sub total	6.3	76.3	17.4	100.0	3.119
Centros de Formación Tec.					
	3.2	77.4	19.4	100.0	9.814
Fuerza laboral del país.	2.9	31.7	65.4	100.0	3.727.291

Fuente: L.E. González, C.L. Latorre, A. Magendzo, *Análisis de la incidencia sobre la educación post-secundaria chilena de los cambios producidos por la reestructuración universitaria de 1981*, PIIE, mimeo. Santiago, 1987.

Cuadro 3.6

un peso ligeramente mayor entre los jefes de hogar de los universitarios que entre los jefes de hogar del estudiantado de los IP; mientras que, por último, la categoría intermedia "profesionales, técnicos, oficinistas y pequeños empresarios", que agrupa a más de dos tercios de los casos, está similarmente representada en ambos sectores.

Las diferencias en el origen social del alumnado son mucho mayores en términos de la división instituciones públicas/instituciones privadas, que en términos de los tres niveles del sistema de educación superior; situación nada sorprendente si se recuerda que las institu-

ciones que reciben aporte fiscal son las que cobran aranceles comparativamente menores y cuyo alumnado puede además optar al crédito fiscal.

Restringiendo la mirada al caso de los institutos profesionales, vemos que hay diferencias sustanciales entre los indicadores culturales y económicos de posición social de las familias de los alumnos de los IPs "con aporte" y los de las familias de los IPs "sin aporte". Más de un 40 por ciento de estos últimos provienen de familias cuyos jefes tienen educación universitaria, contra un 16.9 por ciento en los IPs "con aporte". Al mismo tiempo, un 47 por ciento de los jefes de familia del alumnado de los IPs públicos alcanzó sólo el nivel primario de educación. En esta situación, en cambio, se encuentra solamente un 9.4 por ciento de los jefes de familias de los estudiantes de IPs privados. La claridad de la diferencia en la dimensión cultural se repite en la dimensión ocupacional. Un 45.1 por ciento de los jefes de hogar de los IPs "con aporte" corresponde a la categoría "obreros y artesanos" que en contraste tiene una representación de sólo un 7.8 por ciento entre las familias del alumnado de los IPs privados.

Las diferencias notadas con respecto a los IPs, marchan en el mismo sentido y con comparable fuerza en el caso de las universidades.

Queremos destacar que el subconjunto de instituciones, en toda la educación terciaria, que ha operado más claramente como canal de movilidad cultural es el de los IPs públicos. Si la muestra de alumnos de primer año que respondió la encuesta cuyos resultados resume el Cuadro 19 es representativa (y esto, desgraciadamente, no es del todo claro), más del ochenta por ciento del alumnado de este subsector, - en 1984 - correspondía a casos de primera generación en la educación superior.

Un análisis más específico debiera examinar lo señalado en relación a la realidad regional de las instituciones que en el año 84 contribuían al subsector. Este caso, como se recordará, ya no opera. Hoy en día queda un solo IP público en regiones (el IP de Osorno). Entonces es una pregunta abierta: si el ascenso de los IPs públicos al nivel universitario ha hecho variar, y en qué forma, la condición de canal de movilidad cultural³⁵.

Es de interés notar, por último, que los centros de formación técnica, comparativamente, no tienen el significado de medio de movilidad ascendente, tan visible en el caso de los IPs públicos. Sólo un 19.4 por ciento de las familias de los alumnos de los CFT corresponden a la categoría "obreros y artesanos", contra un ya comentado 45.1 por ciento en el caso de los IPs públicos. Hay sin duda, una

infinidad de factores en juego tras una valoración tan distinta de ambos tipos de educación post-secundaria, por parte de los grupos más pobres en capital cultural y económico. El primero es que los CFT son más caros que los IPs públicos y su alumnado no puede postular al crédito fiscal, lo cual pone una barrera objetiva a las familias de menores recursos. Por otro lado, el valor social de los títulos de los IPs es mucho mayor que el de los CFT, así como más larga es la duración de sus carreras. Ambos elementos harían pensar en una mayor selectividad social de los IPs públicos que los CFT. De hecho, sin embargo, los datos apuntan inequívocamente en la dirección contraria: el alumnado CFT proviene de grupos con mayor capital cultural y económico que el de los IPs públicos. La explicación de esta paradoja aparente creemos que pasa por la variable selección académica y el siguiente proceso hipotético. A los IPs públicos se llega compitiendo académicamente, y en tal competencia, en la que no participa el grupo ya aceptado en las universidades - donde están altamente representados los grupos medios-altos y altos -, los hijos educacionalmente exitosos de las familias obreras y de los grupos medios bajos, grupo sobre-seleccionado porque contra las probabilidades inscritas en su situación estructural, ha sobrevivido en el sistema educacional³⁶, desplazan en la Prueba de Aptitud Académica a los hijos educacionalmente rezagados de los grupos medios altos y altos, que buscan ingresar entonces a las alternativas privadas de IPs y CFT.

B) GÉNERO

Ya en 1955 la matrícula del sistema universitario se dividía entre un 60.6 por ciento de hombres y un 39.4 por ciento de mujeres³⁷. Si se observa el Cuadro 21 se verá que tres décadas más tarde la situación de los sexos en la universidad no ha variado mucho, oscilando en torno a una relación de 1.5 hombres por cada mujer. La situación es diferente en el caso de los institutos profesionales, donde el número de hombres es ligeramente inferior al de mujeres: en 1984, 47 por ciento de hombres y 53.0 por ciento de mujeres; en 1988, un 49 por ciento de hombres y un 51 por ciento de mujeres.

Contribuye sin duda a explicar las diferencias en las proporciones de hombres y mujeres entre universidades e institutos profesionales, el peso del área Educación (la más feminizada de las áreas) en uno y otro sector. Educación equivale al 54.6 por ciento de la matrícula total de los IPs en 1985, y a un 29.4 por ciento de ese mismo total en 1988. En el total de la matrícula universitaria, en cambio, el área de Educación representaba el 16.1 por ciento en 1985 y el 17.8 por ciento en 1988³⁸.

Más allá del peso de una u otra carrera con “especificidad de género” en las distintas instituciones, un examen más detallado del problema requeriría considerar las diferencias en las estrategias de inversión educativa de las familias respecto a las hijas y los hijos, así como las diferencias en las expectativas de ocupación futura, y en las pautas culturales sobre las modalidades de competir, que las familias movilizan con respecto a los dos sexos. Al respecto, aquí no haremos más que señalar algunas diferencias sintomáticas que requieren estudio.

En primer término, queremos llamar la atención sobre los IPs “con aporte”. El Cuadro 21 muestra que hasta el año 1985 predominaron en su matrícula las mujeres, y que a partir de 1986 la proporción se invierte en favor de los hombres, alcanzando la distribución 60 por ciento hombres 40 por ciento mujeres, característica del sector universitario. El cambio de un año a otro se debe a la salida del sector de los IPs de las dos Academias de Ciencias Pedagógicas que

CUADRO Nº 21
DISTRIBUCION PORCENTUAL DE LA MATRICULA POR SEXO,
UNIVERSIDADES, INSTITUTOS PROFESIONALES Y CFT,
CON APOORTE Y SIN APOORTE FISCAL, 1984 - 1988.

	1984		1985		1986		1987		1988	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Universidades										
con aporte	62.5	37.5	62.1	37.9	59.8	40.2	60.1	39.9	59.6	40.4
sin aporte	69.6	30.4	69.6	30.4	71.1	28.9	67.0	33.0	65.2	34.8
total	62,7	37.3	62.4	37.6	60.3	39.7	60.5	39.5	60.0	40.0
Institutos										
Profesionales										
con aporte	47.4	52.6	46.4	53.6	59.5	40.5	59.8	40.2	59.2	40.7
sin aporte	45.4	53.3	43.8	56.2	44.7	55.3	46.1	53.9	44.8	55.2
total	46.7	53.3	45.2	54.8	50.1	49.9	51.0	49.0	49.1	50.9
Centros de Formación										
Técnica	51.4	48.6	49.5	50.5	48.9	51.1	48.8	51.2	49.7	50.3

Fuente: Ministerio de Educación, División de Educación Superior.

pasaron a ser universidades, y cuya matrícula era en una alta proporción, femenina. Este hecho, que permite de algún modo aislar el efecto "área de educación", hace visible que las instituciones de educación superior públicas, cuyo acceso está regulado por procesos de competencia académica y cuyo prestigio es mayor, tienen más hombres que mujeres, independientemente de su ubicación en la estructura de la educación superior.

Por otro lado, el más femineizado de los sectores de la educación superior es el de los IPs privados, donde el acceso es marcadamente menos competitivo en términos académicos.

Pero el factor "competencia académica" no es el único que puede explicar las diferencias de género bajo examen, ya que en el caso de las universidades privadas, cuyo acceso no es crucialmente regulado por procesos de competencia académica - y donde, por tanto, de acuerdo a lo que se viene argumentando, se debería encontrar un porcentaje al menos similar de hombres y mujeres - es donde se encuentra el mayor desequilibrio de todo el sistema en favor de los hombres. Un punto de partida para explicar esta diferencia nos parece que tendría que considerar, como sugerimos recién, la configuración de factores que juegan en las estrategias de reproducción socio-cultural de las familias, y cómo en éstas se asignan canales educativos (con sus notorias diferencias de costos) y chances ocupacionales distintas, a los hombres y a las mujeres. En concreto, respecto al total dominio masculino en las universidades privadas existentes a fines de 1988, nos parece que el alto costo de sus aranceles, unido al tipo de carreras donde se ofrecen la mayoría de las vacantes (Ingeniería Comercial y Derecho), hacen que sea el canal educativo por excelencia de grupos altos, que valoran dicotómicamente, la necesidad de credenciales universitarias para reproducirse en posiciones dirigentes en el campo ocupacional para sus hijos o sus hijas, y que al parecer están dispuestos a pagar por sus hijos hombres que no tuvieron suficientes méritos académicos para ingresar a las universidades públicas y menos dispuestos a pagar tan alto por sus hijas, que por lo demás tienden a elegir otras carreras³⁹ abundantemente ofrecidas a un costo menor en el sector de los IPs.

6. EGRESOS.

Los IPs establecidos en 1982 tuvieron sus primeros egresados tres o cuatro años más tarde (dependiendo de la carrera), y hoy en día ya hay, por lo tanto, representantes de tres o cinco promociones que han finalizado sus cursos. No hay información oficial, sin em-

bargo, sobre egresados de los IPs y hasta donde fue posible establecer tampoco oficiosa. Cada instituto profesional tiene su propia historia de éxitos al respecto, que sigue en forma bastante predecible la línea de "... todos nuestros egresados han obtenido trabajo, ellos se desempeñan al mismo nivel que los profesionales universitarios". Con menos perfil público pero también en la prensa, se han publicado testimonios de estudiantes en sentido contrario⁴⁰. De acuerdo a un ejecutivo de una de las mayores compañías de servicios empresariales del país:

"... los institutos no tienen muy claro qué pasa después que egresan los muchachos. No tienen un ranking con los mejores, no toman contacto con empresas o consultoras para colocar a sus egresados"⁴¹.

Transparentemente, esta es un área sobre la que se ignora lo fundamental. Con todo, no parece arriesgado pensar que en ésta, como en las demás dimensiones examinadas, hay diferencias significativas entre las instituciones que componen el sector, y que no es, por tanto, adecuado, formular el problema de las vinculaciones de los egresados del sector con los mercados de trabajo en términos de la figura "egresado de IP".

IV. CONCLUSIONES E INTERROGANTES.

Concluiremos, resumiendo los puntos que nos parecen fundamentales, de lo examinado; explicitando los vacíos de información y análisis existentes sobre el sector de los IPs y, planteando algunas preguntas sobre el significado de este conjunto de instituciones y los procesos tras su crecimiento.

1. ORIGEN POLITICO.

Los IPs surgen a partir de una intervención del poder ejecutivo en el campo de la educación superior cuya orientación es doble: acabar con el "gigantismo universitario" y abrir el sector a la iniciativa de nuevos actores y los mecanismos del mercado⁴².

Respecto de los niveles de decisión política que determinaron el rediseño de la educación superior del país en 1981, lo que nos parece más importante de relevar son las raíces sociales y de campo de las visiones que se enfrentaron en ese momento, así como a lo largo del período 1982-1988. Como referimos, durante tal lapso hubo al interior del gobierno un debate permanente, y no resuelto, sobre las modalidades de regulación de las nuevas instituciones de la educación superior. Los actores enfrentados pueden ser vistos, por una parte,

como portadores de principios del campo educacional que se nuclean tanto en torno a una valoración de la especificidad del quehacer de las instituciones educativas como a una preocupación por la calidad de sus procesos; y expresivos de principios del campo económico, por otra parte, que se centran en la valoración de los mecanismos de mercado como núcleo generador de cambios en la educación y regulador externo de la calidad de sus procesos.

Nuestra educación superior se caracterizó históricamente por la hegemonía incontrarrestada de las instituciones públicas, su homogeneidad a través de la frontera pública/privada, y la existencia de instancias de control centralizado - basadas en la Universidad de Chile - de los procesos de creación de carreras y otorgación de títulos hasta mediados de los años 50⁴³. Contra estas estructuras, tradiciones y hábitos apuntó la legislación del 81, logrando efectivamente diversificar y "abrir" el sector. Pero parece prematuro decretar la muerte del pasado y sus principios, hasta ahora bloqueados políticamente y, sin embargo, actuantes de modo particularmente claro en el debate sobre la acreditación y la necesidad de establecer algún tipo de Consejo Nacional de Educación Superior, que regule la creación de instituciones y la calidad de sus procesos internos. Parece necesario esperar para ver emerger algún tipo de síntesis entre las instituciones surgidas en este período, contra la voluntad del "establishment" educativo de la nación, y los principios de tal "establishment", que hoy en día por cierto ya no son lo que eran en los años 70, pero que de todos modos tampoco son los que a lo largo de la presente década han moldeado al sector.

Lo anterior no debe ser confundido con los términos del conflicto político entre dictadura y democracia. Esto lo demuestra la historia de las medidas de política referidas a la educación superior que bosquejamos en la sección inicial, historia determinada por el permanente conflicto intra-gobierno que moldeó tales medidas, - o el que se tomaran medidas - y cuyo final, retratado en la enésima versión de un Proyecto de Ley Orgánica aún en disputa(*), ahorra volúmenes sobre el carácter no resuelto de los dilemas sobre la regulación del sector.

2. COMPONENTES DINAMICOS DE ASCENSO.

De las dieciséis sedes universitarias que la legislación del año 81 redefinió como institutos profesionales públicos, nueve ascendie-

(*) La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza finalmente se promulgó el día 10 de marzo de 1990.

ron a la categoría de universidad de inmediato - a lo largo de 1982 -, uno en 1985, dos más en 1986 y, finalmente, otros dos en 1988. Sólo quedan dos IPs públicos. Se tiene entonces que el proceso de separación de la universidad de una serie de instituciones, por voluntad del Poder Ejecutivo, ha sido revertido en la casi totalidad de los casos, con lo que el sector de los IPs es fundamentalmente un conjunto de instituciones privadas.

En el sector de IPs privados, las dinámicas de ascenso institucional, intrínsecas a las relaciones entre niveles, se han manifestado en la creación de nuevas universidades por prácticamente un tercio de los grupos gestores de IPs "privados nuevos" (es decir sin antecedentes institucionales en la educación post-secundaria con anterioridad a 1981).

3. COMPONENTES HETEROGENEOS.

El sector de los IPs reúne un conjunto de instituciones que es altamente heterogéneo en términos de origen institucional y de campo, así como en términos del nivel socio-económico de los grupos que sirven.

Origen institucional: como se vio, los IPs pueden distinguirse en términos de tres tipos de origen, que desde luego definen conjuntos de características y trayectorias diferenciales. En primer término, los IPs que provienen de la institución universitaria pública, que como vimos en el punto precedente experimentaron, en prácticamente la totalidad de los casos, un camino de retorno al nivel universitario, aunque bajos nuevas formas. En segundo término, los que provienen de instituciones de educación post-secundaria, tanto públicas como privadas, anteriores a la legislación del 81, y para las cuales el ingreso a la nueva institucionalidad de la educación superior no significó más que ajustes a su propia institucionalidad. Por último, los IPs privados que fueron el resultado de creaciones institucionales por nuevos actores.

Origen de campo: entre las instituciones del último tipo mencionado se pueden distinguir tres campos diferentes de origen: producción, comunicaciones y educación; definen de manera importante, aunque no absolutamente, el tipo de carreras que ofrecen y el ethos de las instituciones del caso (dimensión esta última a la que no nos referimos pero que una mirada más exhaustiva sobre el sector debe ciertamente considerar).

Nivel socio-económico: en términos agregados, el alumnado de los IPs es de un nivel socio-económico ligeramente mayor que el del sistema universitario, lo cual es coherente con el mayor peso de la

matrícula, "sin aporte fiscal" entre los IPs que entre las universidades. En su interior, los distintos institutos se distribuyen la totalidad del espectro socio-económico de la demanda estudiantil por educación superior. Hay IPs con carreras cuyo costo es mayor que el de medicina en la Universidad Católica y que sirven a una demanda, fundamentalmente femenina, de grupos altos. En el extremo opuesto, el conjunto de los IPs públicos obtiene una significativa proporción de su alumnado de familias obreras, de artesanos y similares, así como de grupos medios bajos. Como en el caso del nivel universitario, el grueso de los IPs obtiene su alumnado de los grupos medios.

Por otra parte, el cuadro grueso de una estructura que, ubicándose por sobre la del nivel universitario, repite la pluralidad social y cultural de tal nivel - al interior por cierto de los términos de desigualdad global que caracteriza a la educación superior de nuestro país -, que debe ser relativizado a la luz de los cambios institucionales en el sector. La gradual jibarización de la matrícula de los IPs públicos (por el comentado ascenso de estas instituciones al nivel de las universidades) significará en último término el cierre del sector a los grupos de origen manual, y la consiguiente homogeneización socio-cultural del nivel de la educación superior que nos ocupa.

4. AREAS DE SABER.

El área de conocimiento de mayor importancia entre los institutos profesionales es la de Educación, con un 29 por ciento de la matrícula en 1988. El sector está efectivamente produciendo a una proporción importante de los nuevos profesores del país. Le siguen en importancia el área de Tecnología (22.4 por ciento de la matrícula), que básicamente agrupa carreras relacionadas con la computarización de la oficina, y el área de Administración - Comercio (20.1 por ciento de la matrícula del sector). Otro quinto de la matrícula del sector corresponde a las áreas de Arte - Arquitectura y Ciencias Sociales, cuyas carreras más representadas en este caso son: diseño, comunicaciones y relaciones públicas. Por último, un 5 por ciento de la matrícula del sector corresponde a carreras del área Agropecuaria, surgidas en relación directa con actividades exportadoras.

Si se ordenan las áreas mencionadas en términos de la división campo de la producción/campo del control simbólico⁴⁴, se tiene que poco más de la mitad de la matrícula de los IPs corresponde a carreras orientadas a ocupaciones en el segundo de los campos mencionados, donde es visible una creciente especialización al interior de tres dominios fundamentales: educación, diseño y comunicaciones. Den-

tro del sector de carreras orientadas a los mundos de la producción (47.4 por ciento de la matrícula), sólo una fracción de ésta corresponde a "actividades productivas duras" (construcción, pesca, mecánica automotriz, etc.). Más de tres cuartos corresponde a actividades "blandas", como: administración, contabilidad y computarización de la oficina.

5. LA DEMANDA.

Una pregunta de crucial importancia que la información hoy en día existente no permite responder es: cómo opera la demanda en relación al sector de los IPs. La imagen del sentido común sobre el funcionamiento actual de las relaciones de oferta y demanda de educación superior en el país es la del modelo "cola de espera": es decir, de acuerdo al ordenamiento que producen los puntajes en la Prueba de Aptitud Académica, los diferentes niveles y sectores de educación superior se irían llenando de acuerdo al orden de sus prestigios relativos. Primero, las oportunidades ofrecidas por las universidades "antiguas" (y con aporte fiscal); luego, las de las universidades públicas "nuevas"; luego, las universidades privadas nuevas. Una vez copado el nivel de las universidades correspondería el turno a los IPs, y así por delante. Hay dos problemas inmediatos con este modelo de funcionamiento de la demanda: 1) no es claro en qué punto de la "cola" se comienzan a llenar las vacantes de las universidades privadas, sobre todo en relación a las oportunidades ofrecidas por universidades públicas nuevas en provincias; 2) de modo similar, tampoco es claro que deba "llenarse" el nivel universitario antes de que los IPs comiencen a recibir sus alumnos. Estos pueden estar ofreciendo oportunidades —sobre todo los IPs que atienden a una demanda de ingresos altos— que no están ofreciendo las universidades.

En forma independiente del problema de la demanda y sus opciones inter-niveles en la educación superior, está el problema de cómo es que hoy en día la demanda está discriminando entre los diferentes IPs. ¿Cómo se construyen y varían las imágenes de las distintas instituciones en el mercado? ¿Cuáles son los criterios de evaluación y elección con que operan las familias? ¿Sobre qué tipo de información, que circula a través de qué medios, es que la demanda está contribuyendo a modelar al sector de los IPs?

La escasa discusión académica sobre el sector de los IPs no se ha ocupado de los procesos de competencia social, las luchas de competencia⁴⁸, que hoy en día están dando forma a cómo el sector evoluciona institucionalmente y, de modo importante, qué tipo de trans-

misión cultural realiza. Estos procesos de concurrencia, debieran ser foco principal de un análisis del sector que está por hacerse.

6. SIGNIFICADOS MACRO DEL NUEVO SECTOR.

El establecimiento de los IPs, junto al de las nuevas universidades privadas, corresponde en términos del desarrollo comparado de los sistemas de educación superior en América Latina, a lo que D. Levy ha llamado la "tercera ola" de creación de instituciones privadas, caracterizada por ser *demand serving* y no de elite⁴⁶. Chile no tuvo ni primera ni segunda ola privatizadora y es un caso peculiar en la región. La reforma del '81 desató tardíamente un proceso que de algún modo estaba inscrito en el nivel de desarrollo alcanzado por nuestro sistema educativo, y que en el resto de los países ya había tenido, o estaba teniendo lugar. Los IPs no pueden ser vistos entonces exclusivamente bajo la óptica de una creación del régimen militar, la distinción de niveles en la educación superior obedece a necesidades estructurales que van más allá de determinado proyecto ideológico-político.

La creación de un nuevo nivel, bajo el universitario, en la educación superior, tiene un significado relacional obvio y central en los procesos de competencia social por certificaciones educacionales: la del establecimiento de una nueva distinción. Ya no es más posible la *mélange* de jerarquías de muy distinto nivel que se agrupaban bajo el título de universitario del pasado. Las carreras "intermedias" tienen ahora un nuevo valor, inferior, y asociado a un nuevo sector institucional.

Asimismo, el nuevo nivel tiene también profundas implicancias organizacionales sobre las universidades y sobre la organización nacional de la educación superior como un todo. Efectivamente, la reforma del '81 estableció barreras estructurales al "gigantismo universitario".

Por último, el nuevo sector es sinónimo del ingreso al campo de la educación superior de nuevos actores ofertantes. La mayor parte de ellos estrechamente ligados al campo de la producción, con motivos variados: "vanidad, ganancias financieras, el deseo de entrenar técnicos para la empresa privada, (...) el deseo de ofrecer oportunidades educativas"⁴⁷, y que tal vez son el factor de innovación sustantiva más importante de observar y evaluar en términos de las competencias de las nuevas capas profesionales intermedias que el sector está contribuyendo a formar.

NOTAS:

- ¹ Ver: J.J. Brunner, "Universidad y sociedad en América Latina: un esquema de interpretación", Cresalc, Unesco, Caracas, 1985.
- ² Sobre las relaciones entre los campos académico, político y económico, y los cambios que experimentan junto con las transformaciones políticas mayores del período 1950-1985, ver: J.J. Brunner, "Educación Superior en Chile: Entre el Estado, el Mercado y los Intereses Académicos". Flacso, Doc. de trabajo 357, Santiago, Nov. 1987.
- ³ Véase Declaración del Ministerio del Interior sobre la nueva legislación universitaria, 6 de enero, 1981, en: J.J. Brunner, "Informe sobre la educación superior en Chile", Flacso, Santiago, 1986, Anexo 1.
- ⁴ Leyes, Arquitectura, Bioquímica, Dentística, Agronomía, Ingeniería Civil, Ingeniería Comercial, Ingeniería Forestal, Medicina, Veterinaria, Psicología, Química Farmacéutica.
- ⁵ "Arreglos verticales de instituciones y sectores son de dos tipos: ubicación alta o baja basada en el nivel de la tarea, una jerarquía de secuencia, y ranking basado en el prestigio, una jerarquía de status, que es a menudo pero no siempre estrechamente relacionada con la primera". B.R. Clark, "The higher education system". University of California Press, California 1983, p. 63.
- ⁶ Datos oficiales de la División de Educación Superior del Ministerio de Educación a diciembre de 1988. Las nuevas instituciones aprobadas por el Ministerio de Educación —a enero del presente año— para iniciar actividades en 1989, incluyen 11 nuevas universidades y 9 institutos profesionales. Desde mediados del '88 el conteo de instituciones de educación superior varía por mes.
- ⁷ Casi medio siglo transcurrió entre la creación de la Universidad Chile en 1842, primera institución en forma de nuestra educación superior, y la fundación de la Universidad Católica, en 1888; y otras tres décadas antes de que se fundara la Universidad de Concepción, en 1918. El ritmo de creación de universidades a lo largo del período que va desde entonces hasta 1980 no fue incrementado: dos universidades durante las décadas del año Veinte y del año Treinta, (la Universidad Católica de Valparaíso —1928—, y la Universidad Técnica Federico Santa María —1931—), y tres entre 1947 y 1956, (la Universidad Técnica del Estado —1947—, la Universidad Austral de Chile —1954— y la Universidad del Norte —1956—).
- ⁸ Texto del Decreto Ley, Diario Oficial del 13 de Dic. 1980. La Reforma del 81 emana sólo del Poder Ejecutivo; en ella no intervinieron las Comisiones del Poder Legislativo definido por la legalidad del régimen, es decir las ramas de las FF.AA. y sus asesores.
- ⁹ "Lo único que se busca con esta normativa es algo muy simple: que no se obligue a que todas las profesiones para cuyo ejercicio la ley requiera título, deban enseñarse, en forma necesaria y excluyente, por las universidades. En otros términos, y con el propósito de diversificar la educación superior, se permite que el resto de los títulos profesionales puedan, además, ser conferidos por entidades que la ley debería reglamentar, y que genéricamente se han denominado como de educación superior no universitaria.

Con ello se siguen los criterios predominantes en las naciones cuya educación superior destaca por su tradición y prestigio, al paso que le permite desmontar y desincentivar el gigantismo universitario que Chile sufre actualmente...". Ministerio del Interior, Declaración sobre la Nueva Legislación Universitaria, 6 de enero de 1981, en J.J. Brunner: Informe sobre la educación superior en Chile, op. cit., Anexo 1.

- 10 El D.F.L. N° 1, del 30 de diciembre de 1980 (Diario Oficial del 3 de enero de 1981), que fija las normas del nuevo régimen universitario, definió a las universidades por su misión científica, y su monopolio legal sobre la otorgación de los grados académicos y los títulos profesionales de doce carreras, vedadas por tanto para los IPS (ver nota 4).
- 11 El texto del ante-proyecto nos es desconocido. La información sobre él proviene de una intervención de Hernán Larraín, coordinador de las 5 comisiones que organizó el Ministro Vial, en un seminario sostenido en Flacso sobre las propuestas de política de educación superior, el 1 de diciembre de 1987. De acuerdo a Larraín, el ante-proyecto no concibió ni menciona nada en relación a 'Institutos Profesionales' o 'Centros de Formación Técnica'. Más antecedentes sobre la composición de las comisiones mencionadas en, C. Cox: "La oferta de políticas en el área educación 1979-1987: actores y propuestas". M.A. Garretón (editor), Flacso, Santiago, 1989. Para una presentación del modelo sobre las 'tres voces' que se conjugan en la producción de la política gubernamental, así como del concepto de 'campo' de Bourdieu, ver, C. Cox: "Sistema político y educación en los '80: medidas propuestas y silencios". Documento de trabajo, CIDE, Santiago, 1989.
- 12 Bourdieu define campo como un sistema de posiciones articulado por relaciones de competencia y/o conflicto que son complementarias, que se estructuran en términos de una disputa específica y que generan competencias e intereses específicos. P. Bourdieu, "La Distinction", Minuit, París, 1979; Questions de Sociologie", Minuit, París, 1980.
- 13 Al respecto ver, J.J. Brunner: "Informe sobre la educación superior...", op. cit., A. Sanfuentes: 'Desarrollo de las universidades privadas en Chile, 1981-1988', en V. Apablaza, H. Lavados (editores), "La educación superior privada en Chile", CPU, Santiago, 1988. C. Cox, Autoritarismo, mercados y conocimiento". Doc. de Trabajo, CIDE, Santiago, 1989.
- 14 El párrafo pertinente de la declaración ya citada del Ministerio del Interior al anunciar los D.F.L. de la Reforma (6 de enero, 1981) señala que el financiamiento de las "instituciones de educación superior no-universitarias" —sobre cuyo origen y procedencia eventual "se informará"— será estatal, "lo cual reviste particular importancia en el caso de profesiones cuya necesidad social (aconseja que) no podría dejar (se) librada su subsistencia a la sola decisión de las universidades, en cuanto a mantenerlas o no dentro de sus actividades". Cfr. Declaración en J.J. Brunner: Informe sobre la educación superior, op. cit., Anexo 1.
- 15 Las entidades examinadoras negocian sus cobros con las entidades examinadas. En un comienzo "nadie sabía cómo cobrar" (—entrevista a Juan Hunt,

- rector de Educare y Presidente del Consejo de Institutos Profesionales)—. En el caso de Educare, por ejemplo, la Universidad Católica cobró, en 1988, 2 U.F. por alumno examinado al año. En otros casos, en que la entidad examinadora es de regiones alejadas, este valor es sustancialmente mayor. Para las nuevas universidades privadas, la acreditación les ha significado un costo de entre un 4.1 y un 7.0 por ciento de sus ingresos operacionales, dependiendo del año, y de la universidad. Ver A. Sanfuentes, 'Desarrollo de las Universidades Privadas...', op. cit.
- 16 Decretos del Ministerio de Educación 1.118 (Oct. 1986), 1.076 (Oct. 1986), 972 (Nov. 1987) y del 12 de Nov. de 1988, respectivamente.
- 17 La existencia de un Consejo Nacional de Educación Superior y de una Superintendencia de E.S., con atribuciones reguladoras amplias y permanentes —no sólo al fundarse instituciones— encontró una fuerte oposición tanto en los rectores de las universidades existentes como en los grupos neo-liberales responsables de la reforma del 81. En la oportunidad, El Mercurio editorializó que la propuesta significaba "un brusco cambio de filosofía que (en vez de enmendar los errores de la normativa vigente) pone en jaque a la autonomía universitaria, sometiendo a todas las instituciones a rígidos y permanentes controles". (El Mercurio, 9/10/83). El gobierno removió a la Ministra Madañaga y abandonó el proyecto el 10 de Oct. de 1983.
- 18 Artículo 30 de versión circulada en mayo de 1988. Cfr. C. Cox, "La oferta de políticas en el área educación", op. cit.
- 19 El texto del proyecto fue publicado, parcialmente, por el diario El Mercurio el 5 de marzo de 1989.
- 20 Ver artículo de I. Navarro, 'Medidas dilatorias en educación', en diario La Epoca, 25 de febrero, 1989.
- 21 Ver, J.J. Brunner, "Informe sobre la educación superior", op. cit., cuadro 22.
- 22 Estimación de E. Schiefelbein, citada en J.J. Brunner, "Informe sobre...", op. cit. p. 28.
- 23 El IP G. Subercaseaux, por ejemplo, tiene sus orígenes en un centro de estudios para empleados bancarios fundado en 1929.
- 24 Sin considerar ni al IP de Chillán ni al IP de Valdivia como componentes del sub-sistema (cosa que sí hace la información oficial al 31 de diciembre del 88, utilizada en el Cuadro 1).
- 25 DFL N° 5, art. 3.
- 26 Es necesario distinguir entre 'educación superior' —que incluye a universidades e institutos profesionales solamente— y 'educación post-secundaria'— que incluye a estas instituciones más los centros de formación técnica— si se quiere ubicar los cambios en el tamaño de la educación terciaria en una perspectiva histórica que compare situaciones pre y post-reforma de 1981.
- 27 Cfr. L.E. González, C.L. Latorre, A. Magendzo, "Análisis de la incidencia sobre la educación post-secundaria chilena de los cambios producidos por la reestructuración universitaria del año 1981", Mimeo, PIIE, Cuadro 1.11, Santiago, julio 1987. Sobre el origen, desarrollo y características del sector de los CFT ver el trabajo de P. Vergara y T. Rodríguez, Libre Mercado y "Educación Técnica post-Secundaria: la experiencia de los Centros de Formación

Técnica". Doc. de Trabajo, Flacso, Santiago, marzo 1986.

- ²⁸ Las estadísticas oficiales sin embargo, incluyen aquí a la carrera de "Químico Laboratorista", que nosotros hemos clasificado en los Cuadros 14 y 15 como perteneciente al área Tecnología.
- ²⁹ Enfermería y Nutrición, que el IP de Chillán, que como se mencionó, a partir del segundo semestre del 88 pasó a integrar la nueva Universidad del Bío-Bío.
- ³⁰ Contabilizamos como 'oportunidad de estudio' toda instancia en que se ofrece un curso conducente a título en el sector. Se contabilizan por tanto las opciones vespertinas de una misma carrera, o el que un curso sea dado en diferentes sedes de una misma institución, como otras tantas opciones.
- ³¹ Ver: CPU, "Las universidades e Institutos Profesionales Privados en Chile", op. cit. A. Sanfuentes: 'Desarrollo de las universidades privadas en Chile. 1981-1988', op. cit.
- ³² E. Schachter, "El proceso de examinación en el marco de la nueva legislación de la Educación Superior. El caso de la Universidad de Santiago de Chile", en V. Apablaza, H. Lavados, (editores) "La educación superior privada en Chile...", op. cit.
- ³³ La carrera de Contador Auditor tiene un arancel de \$ 228.000 en el IP Manpower en su modalidad diurna y un arancel de \$ 193.000 en su modalidad vespertina. Pedagogía Básica tiene un valor de \$ 265.000 en el IP Educaredes en Santiago; \$ 210.000 en Educaredes Viña del Mar, y \$ 227.000 en Educaredes Rancagua. Ingeniería de Ejecución en Computación tiene un valor de \$ 166.000 anuales en el DUOC de Santiago y de \$ 155.000 en el DUOC de Valparaíso.
- ³⁴ G.W. Rama: "Condiciones sociales de la expansión y segmentación de los sistemas universitarios", en G.W. Rama (Comp.) "Universidad, Clases Sociales y Poder", Ed. Ateneo, Caracas, 1982. Para una discusión de la hipótesis Rama, ver J.J. Brunner: "Universidad y Sociedad en América Latina...", op. cit.
- ³⁵ No hay razones inmediatamente obvias como para que tal ascenso institucional de los IPS afectara negativamente la condición de canal de movilidad aludida. Habría entonces en las universidades públicas de provincia, un conjunto de carreras con concentración de alumnado de primera generación en la educación superior.
- ³⁶ Sobre la noción de sobre-selección del alumnado de la educación superior de origen obrero ver: P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Les Heritiers*. Ed. de Minuit, París, 1964; también, *La reproduction*, Ed. de Minuit, París. 1970.
- ³⁷ R. Echeverría, *Matrícula de la Educación Chilena*. PIIE, Santiago, 1982.
- ³⁸ Para el caso de los IPS, ver Cuadro 13; para el de las universidades, Ministerio de Educación, *Estadísticas educacionales 1985, 1986, 1987, 1988*. Santiago, 1986, 1987, 1988, 1989.
- ³⁹ Lo señalado no es más que una hipótesis. No olvidemos, por otro lado, que en la actualidad más de un tercio de la matrícula en las universidades privadas es de mujeres, y que la carrera de Psicología, es una de las más ofrecidas por el subsector.
- ⁴⁰ Ver, por ejemplo, *El Mercurio*, 24 de abril, 1988.

- ⁴¹ P. Terra, Director de Langton Clarke Servicios Empresariales, en *El Mercurio*, 24 de abril, 1988, pág. D.14.
- ⁴² Es de destacar que el gobierno anterior (1973-1989), nunca fundamentó la reforma del año 81 en términos de la necesidad de una mayor funcionalización de la educación superior respecto a la estructura productiva y su desarrollo; en cambio, siempre tuvo argumentos políticos en favor de su redefinición estructural y el ingreso de nuevos actores al campo respectivo.
- ⁴³ D. Levy: "Higher education and the state in Latin America", University of Chicago Press, Chicago, 1986.
- ⁴⁴ De acuerdo a Bourdieu y a Bernstein, la totalidad del espacio social se arregla en relación a esta distinción fundamental. P. Bourdieu: "La Distinction", Minuit, París, 1979.
B. Bernstein: "Class, Codes and Control". Vol. 3, RKP, London, 1977.
- ⁴⁵ Sobre los Institutos Profesionales, el único trabajo específicamente referido a ellos que conocemos es: H. Lavados "Reflexiones sobre el funcionamiento de la educación superior en Chile: el caso de los institutos profesionales", en M.J. Lemaitre, I. Lavados, (editores)", *La educación superior en Chile. Riesgos y oportunidades en los '80*", CPU, 2a. ed., Santiago, 1986.
Luchas de concurrencia: luchas sociales en que "... todos los grupos implicados corren en la misma dirección, en pos de los mismos objetivos, las mismas propiedades, que son designadas por el grupo que ocupa la primera posición en la carrera y que, por definición, son inaccesibles al grupo siguiente, puesto que, cualesquiera sean ellas, son modificadas y cualificadas por su escasez distintiva y no serían lo que son una vez que fuesen multiplicadas y divulgadas, hechas accesibles al grupo inferior".
Luchas sociales, por otra parte, en que "la estructura de distribuciones (resulta de) acciones y reacciones que no se totalizan sino estadísticamente, por los efectos externos que las acciones de unos ejercen sobre las acciones de los otros, más allá de toda interacción y de toda transacción, por lo tanto, en la objetividad, más allá del control individual o colectivo, y muy a menudo, contra los intereses individuales y colectivos de los agentes". P. Bourdieu: "La Distinction", op. cit., págs. 183 y 185.
- ⁴⁶ D. Levy: "Higher education and the state"... op. cit.
- ⁴⁷ D. Levy: "Higher education and the state"... op. cit. p. 227.

EDUCACION SUPERIOR: EL CASO DE LOS INSTITUTOS PROFESIONALES PRIVADOS

Hugo Lavados - Pablo Pérsico - Francisco Vidal

I. DIVERSIFICACION EN LA EDUCACION SUPERIOR.

Un elemento que estuvo presente en la estructura que se le dio a la Educación Superior en Chile, con la legislación de 1981, fue la necesidad de diversificar las alternativas educacionales. El diagnóstico partió de la observación efectuada entre 1960 y 1980 del importante crecimiento de la educación superior en el país. En esos años, se creó dentro de las universidades una amplia gama de alternativas educacionales. La situación de Chile recogía, aunque de forma diferente, un hecho histórico.

Desde la Segunda Guerra Mundial, el sector educativo ha tenido incrementos importantes en todo el mundo, producidos por el crecimiento de la población, el rápido aumento de las necesidades de aprendizaje, motivadas por el mismo desarrollo tecnológico, y, la mayor complejidad de muchas actividades y la visualización de la educación como un medio de movilidad social. Así, países como Australia, Canadá, Nueva Zelanda, Japón y los países socialistas de Europa Oriental, tienen bastante en común con la experiencia norteamericana. En todos ellos la educación superior ha crecido fuertemente, pero su evolución ha sido hacia un sistema "mixto" de educación superior, con una variedad de opciones que se abren a distintos grupos de postulantes trayendo a estudiantes de tiempo parcial o a grupos que tradicionalmente no alcanzaban a este nivel educativo (Allard, 1985).

Una expresión cuantitativa de lo anterior, durante 1980, lo constituyen los casos de: Estados Unidos. El porcentaje de jóvenes de 20 a 24 años que estaban matriculados en la universidad era de aproximadamente un 55 por ciento; en la Unión Soviética, de un 23 por ciento y en Francia, Alemania, Gran Bretaña y Yugoslavia, alrededor del 15 por ciento. En nuestro país este porcentaje era del orden del 10 por ciento.

Abora bien, si agregamos las nuevas opciones de Educación Superior, los porcentajes se incrementan, para la misma época. Llegando

I. DIVERSIFICACION EN LA EDUCACION SUPERIOR.

Un elemento que estuvo presente en la estructura que se le dio a la Educación Superior en Chile, con la legislación de 1981, fue la necesidad de diversificar las alternativas educacionales. El diagnóstico partió de la observación efectuada entre 1960 y 1980 del importante crecimiento de la educación superior en el país. En esos años, se creó dentro de las universidades una amplia gama de alternativas educacionales. La situación de Chile recogía, aunque de forma diferente, un hecho histórico.

Desde la Segunda Guerra Mundial, el sector educativo ha tenido incrementos importantes en todo el mundo, producidos por el crecimiento de la población, el rápido aumento de las necesidades de aprendizaje, motivadas por el mismo desarrollo tecnológico y, la mayor complejidad de muchas actividades y la visualización de la educación como un medio de movilidad social. Así, países como Australia, Canadá, Nueva Zelanda, Japón y los países socialistas de Europa Oriental, tienen bastante en común con la experiencia norteamericana. En todos ellos la educación superior ha crecido fuertemente, pero su evolución ha sido hacia un sistema "mixto" de educación superior, con una variedad de opciones que se abren a distintos grupos de postulantes atrayendo a estudiantes de tiempo parcial o a grupos que tradicionalmente no alcanzaban a este nivel educativo (Allard, 1985).

Una expresión cuantitativa de lo anterior, durante 1980, lo constituyen los casos de: Estados Unidos. El porcentaje de jóvenes de 20 a 24 años que estaban matriculados en la universidad era de aproximadamente un 35 por ciento; en la Unión Soviética, de un 23 por ciento y en Francia, Alemania, Gran Bretaña y Yugoslavia, alrededor del 15 por ciento. En nuestro país este porcentaje era del orden del 10 por ciento.

Ahora bien, si agregamos las nuevas opciones de Educación Superior, los porcentajes se incrementan, para la misma época, llegando

por ejemplo, en Estados Unidos a un 15 por ciento de jóvenes que estudian en la educación post-secundaria y que tienen entre 20 y 24 años de edad. Enlazado a lo anterior (Allard, 1985), y a modo de ejemplos, en Suecia, el sistema ha perseguido una mayor vinculación a la vida del trabajo, con mecanismos de educación recurrente, ampliando el espectro de donde provienen los estudiantes, fomento de la investigación, descentralización en los poderes de decisión, etc.

En el sistema soviético, de un total de 861 instituciones de educación superior que había en 1977-78, sólo 63 tenían el carácter de universidades. El resto eran institutos especializados en ingeniería y tecnología, pedagogía y otros campos aplicados.

En Estados Unidos, los Community College, con estudios de dos años de duración, son una realidad interesante, con carreras cortas de tipo post secundario y un régimen bastante flexible para adaptarse a las necesidades de empleo y crecimiento de ciertos sectores económicos o de servicios, particularmente en las áreas donde el College se ubica.

Finalmente, en Colombia, el sistema comprende las siguientes modalidades educativas: formación intermedia profesional, formación tecnológica, formación universitaria y formación avanzada o de post-grado. Los programas de formación tecnológica permiten seguir un segundo ciclo dentro de una rama profesional con mayor énfasis en la fundamentación científica y conducen al título de tecnólogo especializado, que habilita para el ejercicio profesional en el área de especialización. Por su parte, la formación intermedia profesional se ocupa de la preparación para el ejercicio de actividades auxiliares o instrumentales concretas y conducen al título de Técnico Profesional Intermedio. En dicha modalidad, la investigación está orientada a facilitar la comprensión de los procesos involucrados en sus actividades y a mejorar su calidad y eficiencia.

Una de las razones que ha originado la diversificación es que las universidades estaban, en general, estructuradas para atender una población reducida y relativamente homogénea, en cuanto a sus antecedentes sociales, académicos y de intereses. La expansión cuantitativa lleva asociada también un componente cualitativo, que implica una gran heterogeneidad de habilidades, necesidades y motivaciones. Esta situación ha planteado exigencias, tanto respecto a los contenidos y métodos de enseñanza, como a las formas de organización y gobierno.

Otro motivo de diversidad institucional lo constituiría la manifestación de un conjunto de demandas nuevas respecto de la educación superior, algunas de las cuales se refieren propiamente a la universidad; otras no están ligadas a ella. Entre estas demandas se puede

destacar, la naturaleza interdisciplinaria del conocimiento y la importancia de centrarse en torno al estudio de problemas tomados del contexto social; la introducción del concepto de educación permanente, que requiere no sólo nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje, sino también impone tareas múltiples y novedosas; y la búsqueda de una relación más estrecha entre la docencia y el mundo del trabajo, hace necesario buscar formas de combinar períodos de estudio y de vinculación con el sector productivo. Finalmente, es conveniente reconocer que entre las demandas más urgentes está aquella derivada del proceso de desarrollo tecnológico en el sector productivo, ya sea de bienes físicos como de servicios, que ocurre en los países desarrollados y que está siendo transferido en forma veloz hacia los países en vía de desarrollo. Estos, por la carencia de personal calificado, no siempre pueden incorporar estas técnicas o seleccionar las más apropiadas. La necesidad de cerrar esta brecha sólo es factible si la educación post-media se puede desenvolver con una perspectiva más amplia que aquella que ofrecen las estructuras universitarias tradicionales. (Lemaitre y Lavados, I., 1985).

Es así como uno de los resultados más visibles del proceso de reorganización por el cual ha pasado la educación superior, ha sido la apertura del sistema y el comienzo de un enfoque que plantea que las universidades, en la forma como se concebían hace 20 ó 25 años, no pueden responder a las crecientes y diversas demandas que se les formulan. En este sentido, la diversificación del sistema a través de la oferta de nuevas alternativas educacionales, de distinto nivel y duración, responde a una necesidad importante de la sociedad (Lemaitre y Lavados, I., 1985).

Al aplicarse al caso chileno la situación señalada anteriormente, parece importante reconocer que la diversidad en esta área existe y que es un factor positivo para resolver las necesidades y demandas sociales. Es necesario, por consiguiente, diversificar los modelos institucionales implícitos que rigen la visión de la educación superior. Entre las visiones por superar, está el mirar y utilizar para toda la educación superior el modelo clásico de universidad, (trilogía de funciones al más alto nivel). Si esto no se consigue como parece indicar la experiencia chilena, la diversificación se distorsiona y se convierte en una "estratificación" espúrea.

Así es como, en relación a la trilogía de funciones que tradicionalmente se asigna a la universidad y en la perspectiva de la diversificación, surgen los siguientes argumentos:

- la docencia puede darse a nivel de pre-grado, de post-grado, de especialización, como educación continuada, etc. Es decir, hay diversas formas y cada una plantea distintas exigencias académicas

micas, administrativas, financieras y de apoyo a la institución;

- la investigación tampoco presenta una sola expresión. Es diferente si se trata de investigación básica, de apoyo a la docencia o para prestaciones de servicios; si se realiza en el área de ciencias básicas o en áreas de filosofía y estética. Es decir, cada tipo de investigación requiere de diversos recursos y modalidades de desarrollo de sus actividades;
- la extensión puede ser difusión cultural, capacitación para el trabajo o programas de bienestar;
- es posible asignar funciones a las diversas instancias de educación superior, cuáles son propias, cuáles exigibles, cuáles pueden realizar y en qué condiciones;
- en definitiva, una diversidad institucional podría ser una solución interesante y atractiva a la gran variedad de demandas que se le hace a la educación superior. La constitución de un sistema de Educación Superior, que permitiera diversas vías de acceso a sus diferentes niveles y reconociera la importancia de las articulaciones horizontales y verticales entre instituciones, podría ofrecer una respuesta coherente y diversificada a las necesidades de una sociedad compleja como es la nuestra.

Por ello, parece interesante analizar si la experiencia de los Institutos Profesionales, como una señal de diversificación, es o podría ser positiva.

II. CARACTERISTICAS DE LOS INSTITUTOS PROFESIONALES.

1. DIAGNOSTICO Y SITUACION DE LOS ULTIMOS AÑOS.

A partir de 1981 el sistema de educación superior en Chile se ha masificado y segmentado en varios niveles, ocupando los Institutos Profesionales un lugar destacado en este proceso de ampliación.

El cuadro anterior muestra el tamaño total del Sistema de Educación Superior. Varias observaciones se pueden desprender de estas cifras. En primer lugar, es significativa la cantidad de personas involucradas: 229.808 alumnos. Un segundo aspecto, la fuerte presencia del sector privado, que sobrepasa levemente en el promedio general, la cobertura estatal (118.758 en el sector privado y 111.050 en el sector estatal). En tercer término, se observa que la participación del sistema es muy débil en las universidades, mayoritariamente en el nivel de Institutos Profesionales y absoluta en los CFT. (Esto último se deriva de la ausencia de participación estatal en la gestión de estas instituciones).

CUADRO Nº 1

MATRICULA TOTAL DEL SISTEMA 1989

<i>Institución</i>	<i>Vacantes</i>	<i>Matrícula Nueva</i>	<i>Matrícula Total</i>
Universidades			
con aporte	34.206	26.117	105.583
sin aporte	8.175	6.331	13.773
Total	42.381	32.448	119.356
Institutos Profesionales			
con aporte	1.850	1.416	5.467
sin aporte	21.341	11.730	28.290
Total	23.191	13.146	33.757
C.F.T.			
con aporte	0	0	0
sin aporte	83.716	42.411	76.695
Total	83.716	42.411	76.695
Total Sistema			
con aporte	36.056	27.533	111.050
sin aporte	113.232	60.472	118.758
Total	149.288	88.005	229.808

Fuente: Unidad de Estadísticas, División de Educación Superior, MINEDUC.

La evolución histórica que nos muestran las cifras del Cuadro Nº 2, nos permite extraer varias conclusiones. En primer lugar, es destacable que sólo en 1986 la matrícula total del sistema logra superar el punto más alto de la cobertura lograda en doce años antes, durante 1974. No obstante, hay que aclarar que el concepto de matrícula total que aparece en el cuadro no contempla a los CFT. Esto se produce por dos fenómenos. Muchos expertos no consideran a los CFT como parte del sistema y, por otra parte, se visualiza a los CFT como la expresión jurídica formal de instituciones que antes de 1981 ya existían; por lo tanto, en los totales previos a 1981 tampoco aparecen. En segundo término, se observa con mayor preocupación el descenso en la cobertura de las universidades con aporte fiscal. En 1980 aún se logra superar el máximo nivel alcanzado en 1974. En tercer lugar, los institutos profesionales con aporte descienden bruscamente en su cobertura, producto, por una parte, de pasar a ser universidades algunos de los existentes y, por otra, que el Estado no se

CUADRO N° 2

MATRICULA TOTAL POR SECTOR INSTITUCIONAL 1965 - 1988

	<i>Sector C/N Aporte Fiscal</i>		<i>Sector Privado</i>		<i>Total</i>
	<i>Universidades</i>	<i>I.P.</i>	<i>Univ.</i>	<i>I.P.</i>	
1965	42.801				41.801
1968	61.976				61.976
1970	76.799				76.979
1974	144.523				144.523
1976	134.149				134.149
1980	116.962				116.962
1983	110.708	16.645	2.708	7.226	137.287
1984	109.569	19.000	2.886	10.925	142.380
1986	118.530	10.345	6.295	18.717	153.887
1987	119.447	10.609	7.652	19.047	156.755
1988	116.283	9.951	9.246	23.836	159.316

Fuente: Anuario Estadístico Consejo de Rectores. Doc. de Trabajo CPU 11/87.

ha involucrado en esta instancia, creando nuevos institutos profesionales y, en consecuencia, dejándole, en la práctica, al sector privado casi el dominio absoluto en este estamento. Finalmente, en cuarto lugar se aprecia el incremento sostenido, tanto en institutos profesionales como en universidades, del sector sin aporte fiscal.

No obstante algunas insuficiencias de información, este cuadro nos permite obtener algunas conclusiones. Al presentarnos, hasta 1988, el universo total del sector privado, en su doble dimensión de universidades e institutos profesionales y excluyendo a los CFT, resalta en primer lugar la alta diferenciación en términos de algunas de las instituciones presentadas. Es así como de 29 instituciones que presentan datos, tres universidades y 26 institutos profesionales, sólo 10 superan los 1.000 alumnos y 13 instituciones no alcanzan los 500 alumnos. En segundo lugar, existen dos instituciones, en el nivel de institutos profesionales, Blas Cañas y DUOC, que sumados superan el 40 por ciento de la cobertura del subsistema.

El análisis de el cuadro N° 4, permite visualizar uno de los problemas por los que atraviesa nuestro Sistema de Educación Superior. El hecho que las universidades con aporte sólo cubran el 88 por ciento de las vacantes ofrecidas, resulta preocupante. Si consideramos la alta motivación que existe por ingresar a la universidad, sobre todo si éstas son las de mayor tradición y que reciben aporte fiscal. Si por otra parte, es en este sector donde los alumnos capaces pero sin mayo-

CUADRO N° 3

MATRICULA TOTAL POR INSTITUCION SECTOR PRIVADO 1983 - 1988

Institución	1983	1984	1985	1986	1987	1988
U. Central	727	1.125	1.452	2.060	2.532	
U. G. Mistral	531	698	838	1.060	1.684	
U. D. Portales	1.450	1.063	2.651	3.175	3.436	
I.P. Lib. Andes	375	443	464	463	365	341
IPEVE	730	662	197	92	297	494
EDUCARES	756	943	1.130	1.162	1.218	1.519
MANPOWER	270	239	296	361	431	470
INACAP	991	1.782	1.835	1.686	1.465	1.366
BLAS CAÑAS	1.223	2.538	3.999	5.062	4.833	4.960
G. Subercaseaux	290	318	377	518	658	694
Pacífico	675	652	772	921	980	1.188
DUOC	153	478	2.006	3.912	3.825	4.727
Providencia	209	473	400	597	630	854
C. Británico	31	67	89	105	110	120
Teatro La Casa		58	58	41	72	91
E. Comunicaciones	182	214	262	305	328	355
CAMPUS	234	813	942	1.167	1.339	1.395
Adventista	484	602	645	619	570	651
A. Matthei	113	149		271	417	531
L. Galdames			198	257	235	226
V. del Mar			131	366	470	654
VIPRO						683
IACC						466
Diego Portales						407
W. von Humboldt						13
de la Araucanía						325
Santo Tomás						42
TOTALES	9.934	13.811	19.413	25.012	26.699	23.836

res recursos económicos pueden acceder al crédito fiscal, resulta por lo menos paradójal ver lo que las cifras nos presentan. De 33 instituciones y sus respectivas sedes, en 24 de ellas la oferta de vacantes superó la matrícula, con una alta concertación de este desfase en las Universidades Regionales. Surgen, en consecuencia, múltiples interrogantes. ¿Problemas de calidad?, ¿factores políticos?, ¿competencia por parte de las universidades privadas?, ¿muchos alumnos provenientes de Santiago prefieren las oportunidades que ofrecen las universidades privadas?

CUADRO Nº 4

RELACION VACANTES MATRICULAS UNIVERSIDADES CON
APORTE 1989

<i>Institución</i>	<i>Vacantes</i>	<i>Matricula</i>
Tarapacá	825	875
Antofagasta	670	691
Del Norte (Antofagasta)	740	639
Del Norte	115	118
Atacama	430	354
Serena	870	310
Valparaíso	897	754
U.C.V.	2.375	2.105
Santa María (Valparaíso)	590	452
Santa María (Viña)	510	202
Santa María (Talcahuano)	515	212
De Chile	3.111	3.185
De Santiago	1.651	2.064
Católica (Santiago)	2.582	2.401
Católica (Talca)	258	228
Católica (Curicó)	113	80
Católica (Talcahuano)	586	440
Católica (Temuco)	526	262
Católica (Villarrica)	98	98
Talca	570	500
Bío-Bío (Concepción)	1.005	771
Bío-Bío (Chillán)	480	522
Concepción (Concepción)	2.775	2.170
Concepción (Chillán)	280	279
Concepción (Los Angeles)	440	207
Concepción (Renaico)	0	0
Concepción (Temuco)	0	0
La Frontera	935	819
Austral (Valdivia)	1.795	1.461
Austral (Ancud)	20	38
Austral (Puerto Montt)	120	59
Magallanes	310	200
Arturo Prat	525	528
Metropolitana	1.092	989
Playa Ancha	765	529
TOTAL	27.908	24.542
PORCENTAJE		88 %

NOTA: La Universidad Católica, sede Villarrica no señala vacantes. En este caso se consideró vacantes igual a matrícula nueva.

CUADRO N° 5
RELACION VACANTES MATRICULAS SIN APORTE

Creadas antes de 1985

<i>Institución</i>	<i>Vacantes</i>	<i>Matrícula</i>
G. Mistral	490	628
D. Portales	1.200	1.088
Central	1.220	1.236
TOTAL	2.910	2.295
PORCENTAJE		101 o/o

Creadas entre 1986 y 1988

F. Terrae	470	284
TOTAL	470	284
PORCENTAJE		60 o/o

Creadas en 1989

Las Condes	440	526
Bolivarianas	380	43
Mayor	470	587
Mariano Egaña	80	41
La República	840	640
Real	245	132
Las Américas	350	271
Andrés Bello	750	717
Adolfo Ibáñez	80	104
A. Humanismo Cristiano	50	34
TOTAL	3.685	3.095
PORCENTAJE		84 o/o

Universidades sin aporte Total-Total

Total Vacantes	7.065
Total Matrícula	6.331
Porcentaje	90 o/o

Las observaciones generales se derivan de estas cifras. En primer lugar, que las universidades privadas presentan mayor convocatoria que las universidades con aporte. El 90 por ciento de las vacantes ofrecidas por este sector se copan versus el 88 por ciento de las universidades con aporte. En segundo lugar, se pueden desagregar las

universidades privadas en tres generaciones con resultados diferentes.

Las universidades privadas de Primera Generación (G. Mistral, D. Portales y Central) aparecen en una relación de cobertura vacante-matrícula más que plena. Las universidades privadas de Segunda Generación quedan remitidas a una sola (F. Terrae) que presenta una situación de menor cobertura. Finalmente, las universidades privadas de Tercera Generación presentan un promedio razonable, pero que esconde grandes disparidades, que sí resultan preocupantes en el caso de algunas de ellas. Lo anterior estaría indicando, cierto copamiento, por parte de las instituciones de este sector con mayor antigüedad, del mercado objetivo al que pueden llegar.

CUADRO N° 6

INSTITUTOS PROFESIONALES CON APORTE

<i>Institución</i>	<i>Vacantes</i>	<i>Matrícula</i>
De Santiago	1.210	983
De Osorno (Osorno)	530	377
De Osorno (Puerto Montt)	60	60
TOTAL	1.800	1.416
PORCENTAJE		79 0/0

La situación de los institutos profesionales con aporte fiscal es preocupante. Dentro del Sistema de Educación Superior es una instancia con problemas y que tiende a desaparecer. De siete institutos profesionales iniciados van quedando dos y, en ambos casos, las comunidades respectivas tienen proyectos de transformarlos en universidades. Asimismo, presentan una relación vacante-matrícula regular y con tendencia hacia abajo.

En los institutos profesionales sin aporte, que prácticamente hegemonizan el subsistema de Institutos Profesionales dentro de la Educación Superior, considerando que hoy existen dos institutos profesionales con aporte y treinta y nueve sin aporte, se pueden establecer y diferenciar tres grandes grupos.

Los institutos profesionales de primera generación, creados desde 1981 hasta 1985, se aprecian, con matices, relativamente consolidados y con una relación vacante-matrícula aceptable (80 por ciento).

Los institutos profesionales de segunda generación, creados entre 1986 y 1988, presentan un menor grado de consolidación y una regular relación entre vacante y matrícula (70 por ciento) y, final-

CUADRO N° 7

INSTITUTOS PROFESIONALES SIN APORTE

Creados hasta 1985

Institución	Vacante	Matrícula
Libertador de Los Andes (Los Andes)	120	62
Libertador de Los Andes (Valparaíso)	120	34
IPEVE	360	344
EDUCARES (Santiago)	330	225
EDUCARES (Viña)	140	153
EDUCARES (Rancagua)	200	157
MANPOWER	210	192
INACAP (Renca)	52	53
INACAP (Las Condes)	265	227
BLAS CAÑAS	1.360	1.135
Guillermo Subercaseaux	320	324
E. Contadores Auditores	140	251
Pacífico (Las Condes)	330	350
Pacífico (Providencia)	170	132
DUOC (Santiago)	1.100	2.008
DUOC (Valparaíso)	500	400
DUOC (Concepción)	680	561
DUOC (Viña del Mar)	500	343
Providencia	460	200
Chileno Británico	80	39
Teatro La Casa	30	40
Escuela de Comunicación	180	146
CAMPUS	750	471
Adventista	210	143
Adolfo Matthei	280	20
Luis Galdames	120	41
Viña del Mar	530	343
TOTAL	9.537	8.394
PORCENTAJE		88 o/o

NOTA: Se corrigió la cifra de vacantes en la carrera de Teología Pastoral del Instituto Profesional Adventista de Chillán, por existir un evidente problema en la cifra proporcionada por el Ministerio de Educación.

Creados entre 1986 y 1988

	Vacante	Matrícula
VIPRO (Santiago)	470	371
VIPRO (Valdivia)	170	90
IACC	220	242
Diego Portales	690	406
Wilhelm von Humboldt	40	26
La Araucanía	400	265
San Tomás	180	72
Maule	360	296
TOTAL	2.530	1.768
PORCENTAJE		70 %/o

Creados en 1989

ELADI	100	98
IPROA (Vallenar)	1.030	257
IPROA (Copiapó)	87	87
San Bartolomé	120	98
La Araucanía	360	326
Temuco	280	217
Valparaíso	195	109
Los Lagos	94	24
Escuela Moderna de Música	120	0
Alemán de Valparaíso	495	46
INCACEA (Santiago)	630	19
INCACEA (Viña del Mar)	420	162
ESCE (Valparaíso)	400	44
ESCE (San Felipe)	200	28
ESCE (Santiago)	100	8
Escuela de Adm. de Santiago	120	22
Hellen Keller	100	23
TOTAL	4.851	1.568
PORCENTAJE		32 %/o

NOTA: El Instituto Profesional IPROA sede Copiapó no señala vacantes. En este caso se consideró vacantes igual a matrícula nueva.

Institutos Profesionales sin aporte Total-Total

TOTAL	16.918	11.730
PORCENTAJE		69 %/o

mente, los institutos profesionales de tercera generación, aquellos creados en 1989, presentan, también con algunos matices, un bajo grado de consolidación y una relación de vacante-matrícula global alarmante (32 por ciento), aunque concentrado este bajo porcentaje en ciertas instituciones.

En definitiva, lo que están señalando estas cifras, en perspectiva de tiempo, es que la oferta a nivel de institutos profesionales, se aprecia con crecientes grados de saturación.

A. RELACION MATRICULA-VACANTES POR AREAS.

Resulta interesante evaluar qué ha sucedido en ciertas áreas que representan una proporción significativa de la matrícula de la Educación Superior (un tercio del total), y que han experimentado un fuerte crecimiento, dada la preferencia de las nuevas entidades privadas por ofrecer carreras vinculadas con estas áreas. Estas áreas son: Administración, que incluye las carreras de Ingeniería Comercial, Administración Pública, Ingeniería de Ejecución en Administración y similares; Pedagogía, que considera las carreras para los distintos niveles de la educación; y, finalmente, Auditoría, que representa las carreras de Contador Auditor y Contador Público.

CUADRO N° 8

RELACION VACANTE MATRICULA AREA ADMINISTRACION 1989

<i>Institución</i>	<i>Vacante</i>	<i>Matrícula</i>	<i>Porc.</i>
Universidad con aporte	1.621	1.731	107 o/o
Universidades sin aporte	1.430	1.344	94 o/o
I.P. con aporte	325	287	88 o/o
I.P. sin aporte	2.353	1.032	44 o/o
TOTAL	5.729	4.394	77 o/o

La relación vacante-matrícula es relativamente baja, 77 por ciento, además se observa para estas carreras la vinculación entre el tipo de instituciones y la capacidad de matricular alumnos por parte de ellas. Es muy claro el predominio de instituciones y carreras de mayor tradición y prestigio.

En el caso de las carreras de Auditoría, es relevante considerar la posición de los institutos profesionales sin aporte. Se ubican prácticamente en el promedio global en la relación vacante-matrícula (86 por ciento) I.P. sin aporte; (85 por ciento global), solamente quedan-

CUADRO N° 9

RELACION VACANTE MATRICULA AREA AUDITORIA 1989

<i>Institución</i>	<i>Vacante</i>	<i>Matrícula</i>	<i>Porc.</i>
Universidad con aporte	1.422	1.352	95 0/0
Universidad sin aporte	620	383	62 0/0
I.P. con aporte	215	150	70 0/0
I.P. sin aporte	1.619	1.392	86 0/0
TOTAL	3.876	3.277	85 0/0

do bajo el promedio de las universidades tradicionales. Aquí estaríamos ante el caso de una carrera que, teniendo una larga tradición de desarrollo en las universidades tradicionales, ha logrado posicionarse bien, por lo menos en la relación vacante-matrícula, en una instancia nueva, como son los institutos profesionales sin aporte fiscal.

CUADRO N° 10

RELACION VACANTE MATRICULA AREA PEDAGOGIAS 1989

<i>Institución</i>	<i>Vacante</i>	<i>Matrícula</i>	<i>Porc.</i>
Universidades con aporte	6.178	3.979	64 0/0
Universidades sin aporte	175	124	71 0/0
I.P. con aporte	250	164	66 0/0
I.P. sin aporte	3.335	2.224	67 0/0
TOTAL	9.938	6.491	65 0/0

NOTA: La Universidad Católica sede Villarrica no señala vacantes. En este caso se consideró vacantes igual a matrícula nueva.

En este caso estamos, en nuestra opinión, frente a un problema significativo. Las cifras nos muestran un cuadro generalizado, no importando el nivel de las instituciones, de "depreciación" de estas carreras, que merece un análisis muy a fondo.

2. ALGUNAS CARACTERISTICAS DE LOS INSTITUTOS PROFESIONALES.

Los institutos profesionales, con seis o siete años de vida en el sistema, presentan un conjunto de características que se plasman fundamentalmente sobre los Institutos Profesionales Privados, con-

siderando que aquéllos que son públicos, por su número y situación, no alcanzan dimensiones representativas del sector.

A. FALTA DE IDENTIDAD.

Un primer aspecto es la falta de identidad de este nivel educativo. El origen de esta carencia radica en la ambigüedad de la ley, ya que define a los institutos profesionales como aquellas instituciones que no pueden impartir las doce carreras. Esta diferencia de las universidades respecto de los institutos profesionales, básicamente en torno a una definición negativa, es lo que ha producido una especie de estratificación entre las carreras, que es equívoca y errada. Esto ha significado que al existir institutos profesionales que entregan similares carreras que las otorgadas por las universidades (a modo de ejemplo, se pueden citar las carreras de Pedagogía y Auditoría), se produzca la presión por transformar esas carreras en "universitarias". La legislación, en este caso, profundizó el nominalismo que existe en nuestra tradición educacional.

Un segundo argumento a la falta de identidad, tiene relación con la conducta de los actores involucrados en el proceso, tanto estatales como privados. En el caso estatal, la tendencia es a la desaparición de los institutos profesionales e incluso los dos que permanecen, Instituto Profesional de Santiago e Instituto Profesional de Osorno; las comunidades respectivas, aunque con matices y diferencias, tienen proyectos de transformarse en universidades.

En el caso privado, la experiencia muestra que un porcentaje significativo de los actuales institutos profesionales o bien han creado universidades o tienen proyectos para transformarse en universidad. Adicionalmente, varios centros de formación técnica se han transformado en institutos profesionales, la experiencia indica que este cambio es momentáneo y el objetivo final también es transformarse en universidad. Es decir, existe un "corrimiento" hacia la universidad; una especie de efecto Doppler, con connotaciones más bien peyorativas.

B. CARRERAS DEL "AREA BLANDA".

Otro aspecto, es el que hace referencia a la oferta de carreras, por parte de los institutos profesionales, concentrada en la denominada "área blanda" del conocimiento. Por ejemplo, la oferta de vacantes en 1988 alcanza la siguiente concentración en las áreas que se señalan:

Administración y Comercio	19 o/o
Tecnología	20 o/o
	<hr/>
Total	70 o/o

Asimismo, no existen institutos profesionales que orienten su quehacer a las Ciencias Básicas.

C. CONCENTRACION.

Digna de consideración es la concentración geográfica de la oferta educacional de los institutos profesionales. Es así como sólo en la Región Metropolitana se sitúa el 65 por ciento de las instituciones.

D. TRANSFORMACION.

La transformación de institutos profesionales públicos en universidades ha hecho perder significado a este nivel educacional generando uno de los problemas más significativos en términos de una de las funciones básicas de la educación superior, cual es constituirse en uno de los caminos de acceso a ésta y de igualdad de oportunidades para la juventud secundaria. Nos referimos a que la totalidad de los institutos profesionales privados, y por lo tanto la mayoría de estos organismos, no cuentan con ningún tipo de financiamiento estatal. En consecuencia, su desarrollo sólo es posible con el financiamiento de los alumnos, lo que los coloca en el segmento más alto de valor de las carreras; esta situación implica necesariamente que acceden a ellas alumnos que poseen los recursos monetarios para financiar su educación, dejando marginados de esta instancia a quienes teniendo capacidad académica no cuentan con los recursos para ello.

E. VACANTES.

En otro aspecto, la situación de los institutos profesionales en los últimos años, y en particular de los privados, resulta por lo menos preocupante si analizamos el desnivel, que se ha acentuado progresivamente, entre vacantes ofrecidas y matrículas copadas. Es así como en 1988 los institutos profesionales ofrecieron 17.308 vacantes, demandándose sólo 11.694 de ellas, cifra que representa sólo un 67 por ciento de las vacantes ofrecidas. Para 1989 este monto es aún más bajo logrando coparse sólo el 63 por ciento.

Superando el conjunto de características negativas que plasman

la situación de los institutos profesionales en la actualidad, éstos se han constituido en una alternativa para aquellos alumnos que teniendo los medios económicos necesarios, no han ingresado por la vía del sistema nacional de admisión a las universidades e institutos profesionales con aporte. En la actualidad, alrededor de 25.000 alumnos cursan estudios en los institutos profesionales privados.

Una segunda faceta positiva, es aquélla que dice relación con la inserción al mercado laboral de los egresados de los institutos profesionales. Los montos, tanto en términos de cargos como de remuneración, son razonables. (A modo de ejemplo, se puede citar el caso de los alumnos titulados en el Instituto Profesional de Manpower, que tienen una media de remuneración que alcanza a los \$ 143.000 y el 95 por ciento de ellos se encuentran trabajando).

Incluso aceptando las críticas a los procesos de evaluación efectuados por las entidades examinadoras, una visión general nos ha indicado que los institutos profesionales han sobrepasado con éxito esta forma de legitimación académica. Es preocupante eso sí, la falta de controles sobre carreras liberadas del proceso de examinación, tanto aquellas que el Ministerio ha eximido de ese requisito, como las que han cumplido con sus tres primeras promociones de alumnos examinados.

También nos parece adecuado, la introducción de una estructura curricular modular, que han puesto en práctica algunos institutos profesionales en las carreras que imparten; permite a sus estudiantes una salida a un nivel técnico intermedio, facilitando el logro de un título luego de dos o tres años de estudio, lo que redundará en una más fácil inserción al campo laboral.

En otro aspecto, aunque no cuantificada, pero claramente visible, es notoria la inversión en infraestructura realizada por los institutos profesionales privados.

Finalmente, y utilizando los indicadores tradicionales, se puede calificar a la calidad docente como aceptable, en términos de nivel de los profesores de institutos profesionales. Es así como los docentes que prestan servicios en los institutos profesionales privados cuentan con la siguiente formación académica:

Doctores	2,2 0/0
Magister	9,3 0/0
Licenciados	15,6 0/0
Profesionales	64,6 0/0
Sin título	8,3 0/0
	<hr/>
Total	100,0 0/0

Faltan, sin embargo, antecedentes para evaluar este punto en términos de dedicación horaria de los académicos más calificados.

II. BASES PARA UNA DEFINICION DE LOS INSTITUTOS PROFESIONALES.

1. OBJETIVOS Y FUNCIONES INSTITUCIONALES.

Desde el punto de vista de los objetivos, los institutos profesionales tienen por misión fundamental la formación de profesionales idóneos en campos específicos del conocimiento, básicamente en áreas tecnológicas. Su fin primordial lo constituye la calificación de nivel profesional para el desempeño eficiente de actividades, estrechamente asociados con los sectores productivos nacionales, posibilitando la transferencia de tecnologías y su aplicación en puestos de trabajo y/o en el desarrollo de ocupaciones independientes generadoras de empleos, bienes y/o servicios de utilidad social. Asimismo, los institutos profesionales deben afincarse en la realidad particular de uno o más sectores productivos o de una región determinada.

La estructura curricular de los institutos profesionales requiere de especialización respecto del mundo del conocimiento y de la cultura. La economía en el aprendizaje le impone tareas específicas en torno a: familias ocupacionales, ocupación, puestos de trabajo, tareas y operaciones. Las tareas anteriores no son contradictorias con una formación general.

En consecuencia, en la estructura curricular de los institutos profesionales se deben utilizar como herramientas: el análisis de necesidades reales de formación (en sectores particularizados de la economía o del trabajo), y el análisis ocupacional, para determinar los objetivos programáticos y los contenidos curriculares necesarios para lograr satisfacer los requerimientos de perfiles profesionales, claramente identificables y referidos a la estructura ocupacional y/o títulos ocupacionales. Sería recomendable que los institutos profesionales se especializaran en un área, sector o disciplina.

Desde la perspectiva del enfoque metodológico, éste debe ser extremadamente flexible en los institutos profesionales. Se trata de facilitar el aprendizaje para el dominio de los conocimientos, habilidades y destrezas propias o relacionadas con un quehacer específico. El "aprender a ser" característicos del modelo de educación integral que debiera primar en todos los niveles de enseñanza, debiera en los institutos profesionales, sacrificar su énfasis principal en aras de la profesionalización actualizada y la habilitación ocupacional, por el "aprender a aprender" y el "aprender a hacer".

Refiriéndonos a lo que podríamos denominar "ambiente" y "cultura" en los institutos profesionales, es imprescindible a este respecto, asegurar la libertad de cátedra, en el más amplio sentido del concepto, como el medio principal para garantizar la libre expresión del pensamiento, el desarrollo del raciocinio y el cultivo de los valores de una sociedad democrática.

Cabe señalar que el Instituto Profesional se define como una Institución de Educación Superior y, en consecuencia, en un país como Chile, tiene derechos y responsabilidades, entre las últimas, la principal se refiere al país, en términos de formar profesionales no sólo idóneos en su especialidad, sino conocedores y comprometidos con la realidad y con sus problemas. Esta función también debiera considerarse respecto de la "cultura institucional" y de sus currículos.

Otra faceta importante de señalar, es aquella que se refiere a la continuidad de estudios. Los egresados de los institutos profesionales debieran poder continuar su aprendizaje en las universidades, estableciendo mecanismos claros de convalidación de estudios, que les permitiera obtener grados académicos (Magister, Doctor) y post-títulos.

En relación al personal académico, parece necesario estimular que, a lo menos un porcentaje mínimo de jornadas completas se desarrolle en cada institución.

Si la función fundamental de estas entidades es la docencia, su objetivo estaría centrado prioritariamente en la formación de profesionales en áreas de servicios o campos productivos determinados, de acuerdo a las necesidades que el país requiere.

La investigación pareciera ser una función que, por lo general, no competiese a los institutos profesionales, puesto que se le asocia preferentemente con actividades de producción de conocimiento. Sin embargo, es perfectamente factible y deseable, que los institutos profesionales lleven a cabo investigación aplicada a sus respectivos campos de acción docente. Ello dependerá, en última instancia, de la calidad académica del instituto y de los recursos con que éste cuente, o bien de las políticas que puedan implementarse al respecto. La función de transmisión y adaptación de conocimiento, es en sí misma de gran relevancia, y requiere de modalidades de investigación apropiadas a esa definición de objetivo institucional básico.

En relación a la extensión, tampoco pareciera ser contradictoria con la actividad de los institutos profesionales, aun cuando su envergadura académica sería menor que la realizada por las universidades, dado que estaría ausente la interdisciplina. Su objetivo podría estar en ofrecer cursos de actualización en las profesiones impartidas,

prestación de servicios u otras actividades, de acuerdo a las políticas que establezcan los propios institutos.

2. HACIA UN PERFIL DE LOS TIPOS DE INSTITUTOS.

Si nos referimos a una asignación de funciones que viabilice la diversificación, creemos que correspondería especialmente a las universidades formar graduados y profesionales idóneos, con la capacidad y conocimientos necesarios para el ejercicio de sus respectivas actividades. Además, debieran otorgar grados académicos y títulos profesionales reconocidos por el Estado, Asimismo, le correspondería exclusivamente a ellas otorgar los grados académicos de Licenciado, Magister y Doctor. También a las universidades correspondería integrar las funciones de investigación, docencia y extensión, con el fin de formar profesionales idóneos y contribuir al desarrollo cultural y espiritual del país.

Los institutos profesionales son instituciones de educación superior que deben formar profesionales con los conocimientos necesarios para el ejercicio de sus respectivas actividades. Esta definición de funciones tiene consecuencias importantes para la estructura del sistema, entre las cuales se pueden señalar:

— Permite distinguir dos niveles claramente diferenciados: las instituciones que la legislación considera de Educación Superior, encargadas de formar profesionales, es decir universidades e institutos profesionales, y las instituciones de enseñanza superior, encargadas de la formación de técnicos y facultadas para impartir otros cursos no conducentes a títulos sin necesidad de aprobación del Ministerio, es decir, los centros de formación técnica.

— Se reconoce la posibilidad que existan instituciones de educación superior de buen nivel, que realicen fundamentalmente docencia, como son los institutos profesionales, no se reconoce para estas instituciones el nombre de universidad.

— Establece como funciones especiales de la universidad: la investigación, la docencia y la extensión, elementos básicos de una formación académica, pero no necesariamente de una formación profesional.

Finalmente, para que esta forma de diversificación sea exitosa y tenga sentido, se requiere un mecanismo estricto de regulación sobre la creación de universidades. De lo contrario, la tendencia será que todas las instituciones querrán convertirse en universidades.

La coordinación de la Educación Superior debe postular la integración y continuidad, de manera que se faciliten las articulaciones

verticales y horizontales entre sus distintas modalidades, todo dentro de un conjunto armónico que asegure a la vez unidad y diversidad. Este planteamiento en conjunto parece el más adecuado ante las demandas que genera la masificación de la educación superior, la multiplicidad de aspectos planteados por los estudiantes y las demandas de una sociedad cada vez más compleja. Además, contribuirá a superar la dicotomía que se observa en la educación superior entre carreras de "primer nivel" ofrecidas por las universidades, y las de "segundo nivel" impartidas por los institutos profesionales.

Cualquiera que sea la forma que adopte la coordinación, administración y programación, lo importante es que su planteamiento asegure una integración entre las distintas modalidades, evitando los callejones sin salida y más bien facilitando el desplazamiento de una modalidad a otra. Así, es fundamental intentar que la coordinación e integración del Sistema de Educación Superior se plantee como una totalidad, previéndose las posibilidades de traspaso de una institución a otra, de salidas laterales al mundo del trabajo, de reingresos y de estrecha vinculación entre sus distintas alternativas.

IV. BIBLIOGRAFIA.

Allard, Raúl, "Educación post-secundaria y superior. Algunas tendencias a nivel regional", en: "La Educación Superior en Chile: Riesgos y oportunidades en los 80", Corporación de Promoción Universitaria, 1985.

Brünner, José Joaquín, "La Universidad chilena: crisis de identidad y perspectivas" en: "La Educación Superior en Chile: Riesgos y oportunidades en los 80", Corporación de Promoción Universitaria, 1985.

Lemaitre, María José, Lavados, Iván, "Antecedentes, restricciones y oportunidades de la Educación Superior en Chile" en: "La Educación Superior en Chile: Riesgos y oportunidades en los 80", Corporación de Promoción Universitaria, 1985.

Lavados, Hugo, "Reflexiones sobre el funcionamiento de la Educación Superior en Chile: el caso de los Institutos Profesionales" en: "La Educación Superior en Chile: Riesgos y oportunidades en los 80", Corporación de Promoción Universitaria, 1985.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.

Cox, Cristián, "Informe sobre los Institutos Profesionales". Documento de Trabajo N° 418, FLACSO.

Brünner, José Joaquín, "Educación Superior en Chile: entre el Estado, el mercado y los intereses académicos", Documento de Trabajo N° 357, FLACSO.

Cox, Cristián, "Propuestas sobre gobierno en la Educación Superior". Material de Discusión N° 119, FLACSO.

Brünner, José Joaquín, "La Educación Superior y la formación profesional en América Latina", Documento de Trabajo N° 380, FLACSO.

Consejo de Institutos Profesionales Privados, "Análisis coyuntural y proyección de la actividad de los Institutos Profesionales Privados", Seminario Interno, agosto, 1986.

Corporación de Promoción Universitaria, "Conocimiento, Educación Superior y Desarrollo Nacional", 1986.

Corporación de Promoción Universitaria, "El Sistema Educacional Chileno", 1986.

Corporación de Promoción Universitaria, "La Educación Superior Privada en Chile", 1988.

Cox, Cristián, "Hacia una elaboración de consensos en política educacional: Actas de una discusión", CIDE, 1985.

Corporación de Promoción Universitaria, "Informe sobre la Educación Superior en Chile", 1988.

Navarro, Iván, "La transición educacional: del autoritarismo a la democracia", 1988.

Ministerio de Educación Pública, División de Educación Superior, 1989.

PRESENTACION

LA FORMACION DE TECNICOS SUPERIORES EN LOS CENTROS DE FORMACION TECNICA

Luis Eduardo González

La formación técnica nunca ha sido claramente definida en Chile y muchas veces se tiende a confundirla con un simple nivel de menor categoría de las profesiones liberales tradicionales o de una cierta área del conocimiento.

Esta situación se hace más compleja aún, cuando en jerga especializada se habla de la "formación profesional" para referirse a la educación no-formal destinada a la capacitación para realizar un trabajo. A través de esta modalidad se forma a técnicos. Se habla de la "Educación Técnico-Profesional" que corresponde a la educación formal de nivel secundario en la cual también se prepara técnicos. Se define además la "Formación de Técnicos Superiores" que corresponde a la educación formal de nivel post-secundario, la cual se imparte en las universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica.

La diferencia sin embargo, no es sutil, ya que como se verá más adelante, la educación formal está asociada no sólo a su carácter sistemático, sino que implica una preocupación por el desarrollo integral del estudiante, mientras que la capacitación profesional (educación no-formal), puede ser igualmente sistemática, pero está acotada a la preparación para desempeñarse en un puesto de trabajo o ejercer un oficio.

El término técnico, no necesariamente se utiliza como parte de la certificación que se obtiene al término de una carrera técnica. Por ejemplo, hay técnicos en computación o tecnólogos médicos, pero al mismo tiempo existen los programadores y los laboratoristas, que sin explicitarlo se asumen al nivel técnico. Esta denominación está muchas veces vinculada a la consideración de la técnica asociada, por sus orígenes históricos, al ámbito de las ciencias naturales y menos vinculada a las ciencias sociales y humanas de más reciente desarrollo.

Es así como la palabra "técnico", en Chile, tiene una connotación muy amplia e imprecisa. Etimológicamente, lo profesional se

PRESENTACION

La formación técnica nunca ha sido claramente definida en Chile y muchas veces se tiende a confundirla con un simple nivel de menor categoría de las profesiones liberales tradicionales o de una cierta área del conocimiento.

Esta situación se hace más compleja aún, cuando en jerga especializada se habla de la "formación profesional" para referirse a la educación no-formal destinada a la capacitación para realizar un trabajo. A través de esta modalidad se forma a técnicos. Se habla de la "Educación Técnico-Profesional" que corresponde a la educación formal de nivel secundario en la cual también se prepara técnicos. Se define además la "Formación de Técnicos Superiores" que corresponde a la educación formal de nivel post-secundario, la cual se imparte en las universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica.

La diferencia, sin embargo, no es sutil, ya que como se verá más adelante, la educación formal está asociada no sólo a su carácter sistemático, sino que implica una preocupación por el desarrollo integral del estudiante, mientras que la capacitación profesional (educación no-formal), puede ser igualmente sistemática, pero está acotada a la preparación para desempeñarse en un puesto de trabajo o ejercer un oficio.

El término técnico, no necesariamente se utiliza como parte de la certificación que se obtiene al término de una carrera técnica. Por ejemplo: hay técnicos en computación o tecnólogos médicos, pero al mismo tiempo existen los programadores y los laboratoristas, que sin explicitarlo se asimilan al nivel técnico. Esta denominación está muchas veces vinculada a la consideración de la técnica asociada, por sus orígenes históricos, al ámbito de las ciencias naturales y menos vinculada a las ciencias sociales y humanas de más reciente desarrollo.

Es así como la palabra "técnico", en Chile, tiene una connotación muy amplia e imprecisa. Etimológicamente, lo profesional se

refiere a la habilitación para ejercer públicamente un empleo o un oficio; mientras que lo técnico se refiere al arte, a la virtud, a la fuerza, a la disposición para hacer algo, para aplicar un conocimiento. Por tanto, un profesional puede ser un "buen técnico", mientras que un técnico puede estar habilitado para trabajar profesionalmente.

Como se verá más adelante, las transformaciones culturales, económicas y científico-tecnológicas han desdibujado aún más las diferenciaciones entre profesionales y técnicos.

Este trabajo se concentra en un análisis de la formación de técnicos superiores, lo que en rigor debería llamarse más bien las carreras cortas post-secundarias, y dentro de ellos sólo los formados en los centros de formación técnica. Pero, dada la amplia gama de técnicos existentes, también se hace referencia a un espectro más amplio de la preparación de recursos humanos en el contexto del desarrollo social y económico del país.

El documento se ha organizado en tres partes. En la primera, se hace una introducción, de carácter más teórico sobre el contexto general de la formación de recursos humanos dentro de la perspectiva de los cambios culturales, políticos y económicos que están ocurriendo en la sociedad actual, así como de la vinculación entre la formación de recursos humanos y el proceso de desarrollo.

En la segunda parte se hace un diagnóstico y una descripción cuantitativa del desarrollo de los centros de formación técnica en el país.

En la tercera parte se analiza esta evolución de la formación de técnicos en el contexto de los cambios de la educación superior ocurridos a partir de las reformas a la legislación de 1981. El trabajo concluye con algunas consideraciones y propuestas específicas.

I. INTRODUCCION

En los últimos años, la humanidad ha experimentado cambios notables, que se podrían sintetizar en el paso de una era industrial a una era post-industrial.

La formación de técnicos superiores debe insertarse en el ámbito de estos cambios ocurridos en la humanidad y en el contexto del problema general de la formación de los recursos humanos, para desarrollo del país.

1.1. LA FORMACION DE RECURSOS HUMANOS PARA LA ERA POST-INDUSTRIAL.

La era post industrial se caracteriza por diversos cambios; entre

ellos las transformaciones que han ocurrido en los procesos tecnológicos de producción industrial y por ende de las características de los recursos humanos que se requieren para implementar dichos procesos¹.

En una primera etapa, la revolución industrial estuvo centrada en la mecanización de los procesos productivos, reemplazando el uso de fuerza humana por el de las máquinas a vapor, especialmente en la industria textil.

El segundo período, a fines del siglo pasado y en los albores de este siglo, se caracterizó por el surgimiento de la tecnología más apropiada para la industria pesada, en especial de la industria metal-mecánica.

La tercera etapa, que surgió con fuerza en la primera mitad del siglo XX, estuvo centrada en la incorporación de tecnología para la producción masiva de bienes de consumo. Un buen ejemplo de ello es la fabricación de automóviles en serie.

La cuarta etapa, que marca el inicio de la era post industrial, en la segunda mitad de este siglo, se asocia a la incorporación de la nueva tecnología de la automatización, de la informática y de las comunicaciones. Todo ello está muy vinculado al desarrollo de la electrónica y al surgimiento de los recursos computacionales.

Junto a los cambios en los procesos productivos se han desarrollado cambios culturales importantes que son absolutamente necesarios de tomar en consideración para establecer criterios de análisis en relación con la formación de técnicos.

En primer lugar, hay cada vez mayor dependencia del conocimiento científico. Sin embargo, se ha producido una desconfianza creciente frente a la tecnología como una panacea para solucionar los problemas sociales y los aspectos más relevantes del **desarrollo de la persona humana en su integridad**. Por tanto, adquieren más fuerza las ciencias humanas y sociales. Se rechaza el tecnicismo y se **busca la armonía, lo integral**. Se busca una mayor integración de lo privado y lo público y el desarrollo de cada persona en su contexto. Consiguientemente, se ha producido una preocupación creciente por lo ecológico y por la construcción de la paz.

En segundo lugar, y en cierta consonancia con lo anterior, existe un cierto **rechazo a lo absoluto, a lo normativo y a lo dogmático**. Una desconfianza frente a la sobredimensión de la racionalidad cerrada, a la organicidad inflexible y se **privilegia lo pragmático**. En las ciencias, eso se refleja en un declinamiento del positivismo como el único paradigma válido, especialmente en las ciencias sociales, donde surge un conjunto de otros paradigmas alternativos que consideran aspectos histórico-culturales, antropológicos y la unicidad compleja

de cada ser humano con su subjetividad y su emocionalidad. Eso se refleja también en una actitud más existencialista de los jóvenes que privilegian el yo, el aquí y el ahora.

En tercer lugar, la nueva tecnología, ha hecho perder preponderancia al conocimiento de la información, de los datos, que han pasado a ser elementos instrumentales. Lo más importante es saber ubicarlos y saber utilizarlos adecuadamente con rapidez. Surge con fuerza la valoración de la creatividad, de la capacidad para adecuarse a situaciones nuevas, para innovar utilizando la información acumulada disponible. Quizás asociado a esto, los jóvenes prefieren lo nuevo, lo cambiante, lo dinámico, lo cual se refleja, por ejemplo, en una preferencia por la imagen móvil y el sonido en vez del texto estático. Por cierto, esto conlleva a cambios sustanciales en la educación de las personas, en las formas de comunicación e interacción y en el trabajo profesional. El aprendizaje debería estar centrado en ideas y conceptos y en las destrezas para el uso de bases de información y no más en la memorización de los datos.

Finalmente, los cambios en la tecnología de la informática y la comunicación han transformado los espacios y los tiempos, así como las formas de organizar la producción. Por ejemplo, se universalizan imágenes con mayor facilidad, se puede producir descentralizadamente, incluso incorporando tecnología sofisticada en la pequeña empresa, se puede interactuar con personas y equipos a distancia, incluso sin salir del hogar. Se puede trasladar con mayor facilidad a lugares distantes y se ha facilitado el intercambio cultural, desdibujándose las fronteras entre naciones. Además, se ha comenzado a flexibilizar y redistribuir el uso del tiempo, en especial en los países de mayor desarrollo tecnológico.

1.2. LA FORMACION DE RECURSOS HUMANOS Y SU RELACION CON LOS ASPECTOS MAS RELEVANTES DEL DESARROLLO.

El desarrollo es algo complejo, que no sólo abarca la modernización y el uso de tecnologías avanzadas, o el mejoramiento de ciertos indicadores macroeconómicos. Se trata de un proceso dinámico que está relacionado con las permanentes transformaciones que ocurren en la cultura, en los sistemas de producción y en la organización social, involucrando a cada una de las personas que conforman una comunidad, a la comunidad toda y a sus interacciones con otras comunidades.

Por tanto hay una dimensión individual del desarrollo vinculada a que cada persona alcance la plenitud de sus potencialidades y una

dimensión social vinculada al crecimiento armónico de la comunidad local, nacional, e incluso de la humanidad como comunidad universal. En consecuencia no podrá haber desarrollo si no se benefician todos los miembros de una comunidad; o si una comunidad —o algunos miembros de ella— lo hacen en desmedro de otros.

Las metas que se proponen alcanzar a través del proceso de desarrollo y la forma en que se priorizan y articulan los diferentes factores que inciden en él, determinan diversos modelos o paradigmas que no es del caso analizar². Estos modelos consideran el equilibrio como meta o como proceso dinámico en relación a diversos factores internos o externos de un país. Entre los externos, se busca el equilibrio en el intercambio macroeconómico, en lo político-militar y en el intercambio cultural. En lo interno, se busca también el equilibrio en lo económico, dado en términos del crecimiento del capital y la distribución de los ingresos; el equilibrio político dado por las formas de distribuir el poder, el control y la organización social, así como por los modos de participación; y, en tercer término, la concordancia axiológica con un sistema cultural y de valores prevalentes.

La forma en que interactúan y se articulan estos diferentes factores es sumamente compleja y su análisis está fuera de los alcances del presente documento. Un esquema simplificado y rudimentario, daría cuenta de algunas de estas interacciones.

El concepto básico que se desea poner de manifiesto es que existen a lo menos tres tipos de recursos que son fundamentales y en los cuales se apoya todo proceso de desarrollo. Estos son los recursos de información, los recursos materiales y los recursos humanos.

Recursos de información: incluyen el conjunto de saberes y la experiencia de procesos y eventos previos acumulados en la memoria histórica de la humanidad, así como de la lógica y de la relación entre estos saberes, y los elementos epistemológicos gnoseológicos necesarios para aproximarse a estos saberes y para transferirlos y aprehenderlos. Ello implica un conjunto de herramientas, métodos, e implementos materiales de articulación con los subsistemas cultural, social y productivo.

Recursos materiales: los elementos de la biósfera (los espacios y recursos de la naturaleza), la cronósfera (el recurso del tiempo disponible), los recursos de capital pecuniario, financiero y de infraestructura.

Recursos humanos: se trata de las personas y del conjunto de características que les son propias o que son producto de su cultura y su contexto. Esto incluye sus condiciones físicas y de salud; su identidad cultural, su personalidad, sus afectos y emociones, su intelligen-

cia; sus conocimientos, habilidades, destrezas, hábitos y aptitudes; sus valores, aspiraciones, y las interpretaciones que hacen de su entorno.

Los recursos de información se relacionan con el sistema³ de producción a través de la cibernética; con el sistema cultural, a través de la comunicación y el lenguaje; y con el sistema social, a través de la socialización, la normatividad social y la legislación.

Los recursos materiales se vinculan al sistema productivo mediante la tecnología; con el sistema social, a través de los procesos de producción; y con el sistema cultural a través de lo que es la organización, la administración y la gestión, cuya normatividad está respaldada socialmente por el sistema cultural.

Los recursos humanos se enlazan con el sistema de producción a través de la economía; con el sistema cultural, a través de la axiología, que determina los valores y fija los patrones de comportamiento, con el sistema social, a través de la organización, que establece las formas de distribución del poder y las normas aceptadas o impuestas de participación y control social.

Los recursos de información se relacionan con los recursos materiales a través de las ciencias. Por su parte los recursos humanos se relacionan con los recursos materiales a través del trabajo y con los recursos de información a través de la educación.

Todos estos vínculos no son direccionales (que tienen un sólo sentido), sino que son interactivos, es decir, todos se articulan e interactúan entre sí constituyendo una red.

El que se requiera una modificación coherente de todo el sistema para que haya desarrollo, no significa que la modificación de uno de los recursos, o los cambios en alguno de los elementos de enlace, no afecte a todo el resto.

Por otra parte, el hecho de que los cambios educacionales sean interdependientes con otros cambios, implica que no hay una funcionalidad directa del cambio educativo y el proceso de desarrollo; pero tampoco habrá desarrollo sin cambios en los recursos humanos y de información, esto es, sin un avance en lo educativo.

En otras palabras, el mejoramiento de la educación es una condición necesaria, pero no suficiente para el desarrollo de un país. Así mismo, la forma en que se aborda el problema general del desarrollo orientará necesariamente las políticas educativas y de formación de recursos humanos que se establezcan implícita o explícitamente en el país.

De acuerdo a lo mencionado, si lo que en definitiva se pretende, es el desarrollo de un país y el crecimiento de las personas que lo habitan, no basta capacitar a estas últimas para desempeñarse en una

profesión u ocupación. Es necesario darles una formación amplia e integral que les permita incorporarse a la cultura y participar en la organización social además de insertarse en la producción.

Obviamente las posibilidades de dar una formación más integral a los cuadros técnicos, está condicionada por todo el conjunto de factores intervinientes. Esto es, por la disponibilidad de recursos materiales para hacerlo, por la disponibilidad de recursos de información, como también de las demandas prioritarias que se establecen en términos productivos, sociales o culturales.

En otro aspecto, como se ha expuesto, la formación de los recursos humanos de un país es algo dinámico. Debe plantearse como algo permanente (nunca se termina de formar a una persona, la que en su vida activa debe estar constantemente actualizándose) continuo y de complejidad creciente en el aprendizaje (currículum recurrente), lo que va en contra de la formación estática, prolongada y definitiva habitual en los sistemas educativos tradicionales. La actividad educativa, así como la actividad laboral, es algo permanente y ambas están íntimamente ligadas.

En consecuencia, si se quiere formar recursos humanos con una concepción global del proceso de desarrollo, debe pensarse necesariamente en un modelo curricular asociado a la educación permanente, lo que constituye todo un desafío y un replanteamiento para la educación técnica superior.

II. ANTECEDENTES

En esta parte del trabajo, se presentarán algunos antecedentes sobre los cambios ocurridos a partir de la nueva legislación de 1981 y sobre la evolución de la educación técnica superior.

2.1. LA FORMACION DE TECNICOS DE NIVEL POST-SECUNDARIO HASTA 1980.

La formación de técnicos de nivel post secundario hasta 1980 se realizaba en el país a través de dos instancias: las universidades y los organismos de capacitación profesional, que dictaban cursos especiales para egresados de la educación media.

La creación de carreras técnicas o carreras cortas se había desarrollado al interior de las universidades del país desde hacía bastante tiempo.

Por ejemplo, la Universidad Técnica del Estado se fundó a comienzo de la década de los cincuenta sobre la base de la Escuela de

Artes y Oficios, con una dilatada trayectoria en la formación de técnicos. Así mismo, incorporó otras entidades como las Escuelas de Minas, que habían constituido un pilar significativo en la preparación de la mano de obra especializada que demandaba el desarrollo económico del país. En la actualidad, habiéndose desprendido de sus sedes y permaneciendo como Universidad de Santiago, mantiene aún la Escuela Tecnológica donde forma técnicos mediante programas de cuatro semestres.

La Universidad de Chile también formaba técnicos, tanto en los colegios regionales, que pasaron posteriormente a constituir sedes, como dentro de otras facultades. Así por ejemplo, en la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas existía el llamado "Tecnológico", que posteriormente se independizó pasando a constituir el actual Instituto Profesional de Santiago.

En la Pontificia Universidad Católica de Chile, se había creado en los años 30 el "Tecnológico Santa Filomena" que con posterioridad alargó los estudios y se transformó en "Facultad de Tecnología", para finalmente fundirse con Ingeniería. La idea se volvió a recoger en los años 60 al crearse el Departamento Universitario Obrero Campesino (DUOC), que al momento de fundarse pretendía ser una vía de acercamiento de los sectores obreros a la Educación Superior. Actualmente el DUOC es un instituto profesional, que se mantiene como fundación independiente, pero con un convenio de apoyo de la Universidad.

También la Universidad Santa María tenía dos excelentes escuelas de técnicos con carreras cortas, en Viña del Mar y Talcahuano, que en parte, sirvieron de base para establecer las carreras de Ingeniería de Ejecución. Han permanecido con posterioridad a 1981.

A los técnicos formados en las universidades se les denominaba "técnico universitario", para diferenciarlos de los técnicos formados en la educación media o en los centros de formación profesional.

En 1970, en las ocho universidades que existían en el país, había carreras técnicas las cuales, en la medida que adquirieron mayor relevancia, comenzaron a incrementar su duración y sus estudiantes comenzaron a recibir una mayor formación teórica. Es así como surgió en el área tecnológica el nivel de "ingeniería de ejecución" con cuatro o cinco años de estudios, los que aún se mantienen en la mayoría de las universidades más importantes del país. Muchas de estas universidades, como la Universidad de Santiago y la Universidad Católica de Chile establecieron programas de convalidación para quienes habían egresado con anterioridad con el título de técnico.

Este cambio sin duda, implicó, implícitamente, una reformula-

ción completa de la estructura de los recursos humanos técnicos en el país.

Al momento de modificarse la legislación universitaria en 1981, existía, además, un conjunto de escuelas, academias, institutos poli-técnicos y centros de capacitación de nivel post-secundario, que el Instituto Nacional de Estadísticas (INE) cataloga como "educación extraescolar". (En esta clasificación el INE incluye también los cursos de capacitación realizados en empresas y otros que en la terminología de UNESCO se denominan como Educación No-Formal).

Según un estudio de Langton⁴ en el año 1977 había en el país, 531 de estas instituciones que impartían docencia de nivel post-secundario, y en 1978 esta cantidad ya había subido a 571 (ver cuadro 1).

En el año 1980 se estimaba que el número de participantes en la formación profesional de nivel post-secundario en las instituciones antes mencionadas alcanzaba a casi 66.000.

CUADRO N° 1

NUMERO DE INSTITUCIONES DE EDUCACION POST SECUNDARIAS NO FORMALES ENTRE 1977 Y 1978

	1977		1978	
	Total	R.M.	Total	R.M.
Academias	80	32	71	26
Centros	23	16	54	47
Institutos	159	60	177	82
Escuelas	38	26	54	33
Otras	231	113	215	43
TOTAL	531	247	571	231

FUENTE: Boletín de Estadística de Educación Extra-Escolar, 1977 y 1978. En: Cecilia Langdon. Los Institutos Post Secundarios de Educación Técnica. Algunos antecedentes. Santiago, PIIE, 1981.

2.2. LOS CAMBIOS EN LA EDUCACION POST SECUNDARIA TECNICA A PARTIR DE 1981.

En 1980 se dictó en el país el Decreto Ley 3.541, que fijó una nueva normativa para la educación post-secundaria chilena. Con ello se dio inicio a un conjunto de profundas transformaciones en la educación superior del país.

Los cambios se justificaban mediante un diagnóstico que realizaron las autoridades educativas de esa época⁵ y que en síntesis podría resumirse en los siguientes términos:

- La existencia de pocas alternativas serias para los alumnos que egresaban de la enseñanza media.
- El crecimiento desmesurado de las universidades para satisfacer las presiones sociales que se ejercía sobre ellas.
- El crecimiento habría redundado en una baja calidad de la formación de profesionales, en especial en las regiones, donde no siempre se contaba con suficientes académicos calificados.
- También, debido a su crecimiento, las universidades habían ejercido una presión política para aumentar la asignación de los recursos estatales que recibían.
- Los recursos estatales asignados a las universidades venían a beneficiar a los sectores más pudientes de la población, en detrimento de los sectores populares.
- La prolongación artificial de muchas carreras, para acceder al pago de asignación de título en la administración pública.

Las medidas que las autoridades adoptaron para enfrentar los problemas detectados obedecieron, en general, a la lógica de desestatización y desconcentración que caracterizó el proyecto modernizante del Gobierno Militar.

La desestatización se expresó en una reducción de los recursos asignados a la Educación Superior, traspasando parte de este gasto al sector privado, se abrieron las posibilidades de incentivo también para la generación de establecimientos particulares. En cuanto a ello, se operó con el supuesto de que la información y transparencia del mercado serían elementos necesarios y suficientes para la regulación de la oferta y demanda académica y ocupacional.

La desconcentración se aplicó dividiendo las dos grandes universidades del Estado, integrando sus sedes en provincias y generando universidades regionales derivadas. En tal sentido, se suponía que la mayor autonomía para administrar los recursos de los establecimientos de regiones y la competencia entre instituciones, dinamizaría el sistema, lo que redundaría en un mejoramiento cualitativo de la formación de profesionales.

Además, como otra forma de desconcentración se planteó una diversificación estratificada de la educación post-secundaria, estableciéndose tres tipos de instituciones jerarquizadas: universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica y se incentivó a

las universidades existentes para que se concentraran en sólo doce carreras y se desprendieran de las que no les competían.

Entre diciembre de 1980 y abril de 1981 se dictaron diversos decretos con fuerza de ley que fijaban las normas operativas de la Ley 3.541, correspondiendo el número 24 al que fijaba la legislación sobre los centros de formación técnica.

Entre los considerandos que se hacían para establecer los centros de formación técnica se señalaban los siguientes:

“Que es necesario ofrecer a los egresados de la educación media alternativas educacionales que satisfagan sus intereses y necesidades de acuerdo a reales posibilidades del campo educacional;

Que es el deber de la comunidad contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación, a la capacitación y a la formación de recursos humanos calificados para el sector de producción y servicios que el país requiere;

Que es necesario incentivar y estimular la creación de centros privados de esta índole y comprometerlos en la entrega de un buen servicio educacional”⁶.

Más adelante el artículo 1 establecía que:

“Los centros de formación técnica son establecimientos de enseñanza superior cuyo objetivo fundamental es el de formar técnicos idóneos con la capacidad y conocimientos necesarios para el ejercicio de las respectivas actividades”.

En un artículo transitorio se agregaba:

“Los organismos que actualmente otorgan el título de técnico reconocido por el Ministerio de Educación, mediante cursos para egresados de la enseñanza media, tendrán plazo hasta el 31 de diciembre de 1981 para adecuarse a las normas del presente decreto con fuerza de ley”.

El decreto también establecía normas para reestructurar y aumentar las exigencias de ingreso a los organismos de capacitación profesional, ampliándose así la gama de carreras ofrecidas dentro del sistema formal de educación post-secundaria. Cabe destacar que ya en esa fecha, algunos de estos organismos habían hecho aprobar sus pla-

nes por la Dirección de Educación Técnico Profesional que tenía la tuición sobre los establecimientos de educación técnica de nivel medio, con lo cual habían obtenido un reconocimiento oficial que los habilitaba para otorgar un título de sub-técnico. A partir de la promulgación del decreto 24, todos los centros de formación técnica que se crearan, deberían aprobar sus planes y programas de estudios en el Ministerio de Educación si deseaban tener un título de nivel post-secundario, oficialmente reconocido. El Ministerio debería ejercer, además, un control y supervisión permanente sobre ellos.

Además, el decreto planteaba la posibilidad de interconexión entre carreras de distintos niveles de jerarquía, lo que permitiría obtener títulos intermedios a los estudiantes que pasaran de una carrera técnica a un instituto y continuaran posteriormente en una universidad.

Dentro de los elementos que se han destacado de este articulado cabe señalar cuatro que son relevantes:

- En primer lugar, es resolver el problema de la presión social por el ingreso a las universidades. Este se había generado por el aumento vegetativo de la población y un incremento de los egresados de la educación secundaria, mientras que la matrícula universitaria había disminuido a partir de 1973. (ver cuadro 2 y 3 y gráfico 1).
- El segundo elemento relevante, es evitar un crecimiento desmesurado de las universidades, dada la presión que existía por ingresar a ellas. Por ejemplo, sólo la Universidad de Chile rechazaba más de 166 mil postulaciones (cada postulante puede hacer hasta seis postulaciones en un máximo de dos áreas) a fines de la década del setenta⁷. Frente a ello, es necesario señalar que las ocho universidades existentes en el país habían crecido desde 33.000 alumnos en 1964, hasta 77.000 en 1970 y, a 145.600 en 1973. (ver cuadro 3).

La creación de instituciones alternativas a las universidades, como son los institutos profesionales y los centros de formación técnica, permitiría concretar la idea de dejar a las universidades como instituciones de élite dentro de la educación post-secundaria. Para ello también se pensó en la articulación escalonada de programas de estudios entre centros, institutos y universidades, lo que nunca se ha implementado generalizadamente.

- En tercer término, una clara intencionalidad del legislador por darle a la formación técnica el carácter de "Educación Supe-

rior", e incorporarla obligatoriamente dentro de la educación formal. Esto tiene diversas implicancias, que pueden o no haber estado suficientemente claras en esa oportunidad. Entre ellas se puede señalar:

- a) La intención de dar mayor status académico a la formación técnica postergando su ingreso, paralelo a una clara intención de disminuir la educación técnico profesional de nivel medio (ésta decreció de 170.013 estudiantes a 128.647 en el quinquenio 1980-1985, como puede observarse del cuadro 4).
- b) Regular el conjunto de instituciones (academias, centros, institutos y otras) que realizaban actividades de capacitación profesional a egresados de la educación media y otorgaban títulos.
- c) Implícitamente, a través de este proceso de formalización, se estaba dando el carácter de educación formal a lo que hasta entonces era capacitación profesional (educación no formal). Esta diferencia es fundamental. La educación formal, como se ha dicho, está pensada como una formación general que prepara a los estudiantes en un amplio espectro de conocimientos, destrezas, habilidades, hábitos y valores, mientras que la capacitación profesional prepara solamente en función de los aprendizajes que son necesarios para ejercer un oficio o desempeñarse en un puesto de trabajo.

— En cuarto lugar, la intencionalidad de privatizar la educación técnica superior. De hecho el Estado no tuvo ingerencia directa en el origen de nuevos centros de formación técnica, si bien es cierto que indirectamente, en un comienzo daba apoyo a instituciones de capacitación profesional como DUOC e INACAP, que crearon centros de formación técnica. Pero, en definitiva, a cada una de estas instituciones se les determinó para actuar con criterio absolutamente privado y se les exigió autofinanciarse.

Como consecuencia de esta política, los estudiantes de los centros de formación técnica quedaron excluidos del crédito fiscal y de la posibilidad de recibir becas, ya que estos beneficios están restringidos a las instituciones estatales y las universidades particulares existentes antes de la legislación de 1981.

Con esta legislación, sólo pueden estudiar carreras cortas aquellos que ingresan al escaso número de vacantes que aún se ofrecen dentro de las universidades, como por ejemplo, en la Escuela Tecnológica de la Universidad de Santiago.

CUADRO Nº 2

EVOLUCION DE LA MATRICULA EN LA EDUCACION MEDIA.
TOTAL NACIONAL 1964-1989

Año	Matrícula Ciclo Gal.	Matrícula Cient. Hum.	Matrícula Téc. Prof.	Total Media	Población 14-17	Tasa Esc.
1	2	3	4	5	6	7
1964		103.600	34.100	137.700	667.181	20,63
1970		202.506	99.700	302.206	822.929	36,72
1973		282.721	163.141	445.862	896.909	49,71
1974		291.068	164.449	455.517	919.743	49,52
1980		371.626	170.013	541.639	1.022.965	52,94
1985		539.150	128.647	667.797	999.287	66,82
1988	408.404	193.356	133.941	735.701	983.306	74,81
1988*	424.656	199.872	154.608	779.136	978.746	79,60

1 = Año

2 = Matrícula Ciclo General

3 = Matrícula Científico-Humanística

4 = Matrícula Técnico-Profesional

5 = Total Educación Media

6 = Población 14-17 años

7 = Tasa de Escolarización Bruta

FUENTE: PIIE "Educación y Transición Democrática". Santiago, Octubre de 1989, pág.
210, Cuadro Nº 4.

CUADRO Nº 3:

EVOLUCION DE LA MATRICULA DE LAS UNIVERSIDADES
(1964-1988).

Años	Población 20-24 años	Con aporte fiscal	Sin aporte fiscal	Total	% Cobert.
1964	718.172	19.888	13.107	32.995	4,6
1970	836.631	76.979	—	76.979	9,2
1973	889.787	145.663	—	145.663	16,4
1980	1.116.372	118.978	—	118.978	10,7
1985	1.244.737	113.128	4.951	118.079	9,5
1988	1.218.019	116.283	9.246	125.529	10,3

FUENTE: PIIE "Educación y Transacción Democrática", Santiago, PIIE, Octubre de 1989, en pág. 215, Cuadro Nº 9.

2.3. EVOLUCION DEL NUMERO DE ESTABLECIMIENTOS.

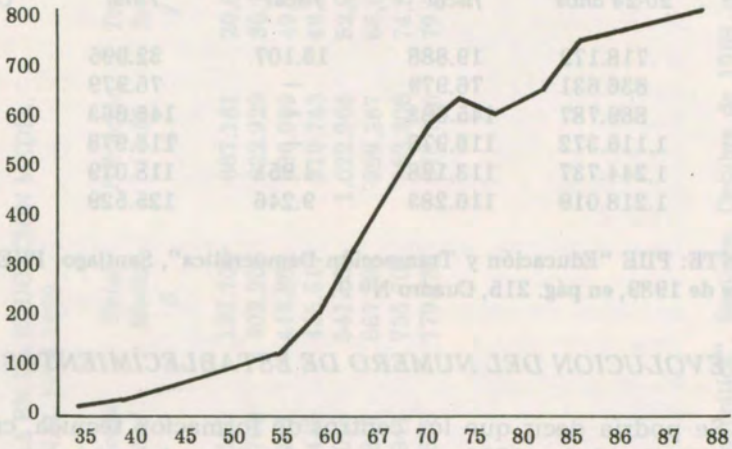
Se podría decir que los centros de formación técnica, creados con posterioridad a 1981, representan, fundamentalmente una continuidad de los centros de capacitación que impartían cursos de nivel post secundario a esa fecha. En la práctica, la gran mayoría de los centros de formación técnica que se originaron en esos años resultaron de la operación autónoma y autofinanciada de los organismos técnicos que ejecutaban programas de capacitación estatales o con financiamiento estatal; pero principalmente de la formalización de instituciones de capacitación privados (OTE) existentes y de la creación de algunas nuevas instituciones privadas.

De hecho, el 75% de la matrícula en los centros de formación técnica al año 1982 se concentraba en siete instituciones, de larga trayectoria en el campo de la capacitación profesional. Aún más, la mitad de los estudiantes se concentraba en el Instituto Nacional de Capacitación (INACAP) y el Departamento Obrero Campesino (DUOC) anexo a la Pontificia Universidad Católica⁸. Ambas instituciones no cambiaron sustantivamente sus currículos, sino que realizaron solamente las modificaciones formales que exigía la presentación de los centros al Ministerio de Educación.

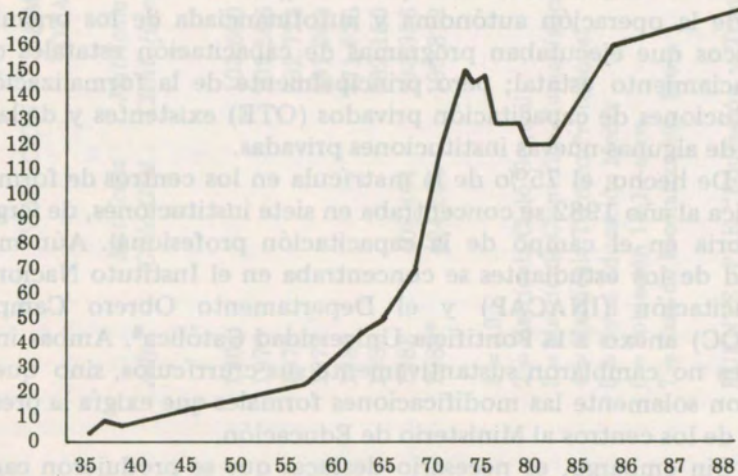
Sin embargo, es necesario destacar que se produjeron cambios importantes en la formalización de los planes y programas de estudios; además existe una clara diferencia al ser instituciones con reconocimiento y supervisión del Ministerio de Educación. A pesar de ello, muchos no han dejado de tener una estructura curricular más

GRAFICO Nº 2:

EVOLUCION DE LA MATRICULA EN LA EDUCACION MEDIA Y SUPERIOR
Matrícula total en la Enseñanza Media de Niños (en miles).
(Científico Humanista y Técnico Profesional).



MATRÍCULA TOTAL DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR (en miles)
(Universidades e Institutos Profesionales)



FUENTE: Echeverría, Rafael. Evolución de la Matrícula en Chile, Santiago PIIE, Noviembre 1982, PIIE, Centro de Políticas Educativas sobre la base del Mineduc Estadísticas oficiales.

CUADRO Nº 4

EVOLUCION DE LA MATRICULA MEDIA TECNICO PROFESIONAL.
TOTAL NACIONAL 1964-1989.

Año	Matrícula Total	Población 14.17	Tasa Escolar	Matrícula Fisc/Munic.	% Matric. Fisc. Mun.	Matrícula Particular	Mat. Part. Subvenc.	Mat. Part. No-Subenc.
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1961	34.100	667.181	5,111	26.400	77,41	7.700		
1970	99.700	822.929	12,11	81.000	81,24	18.700		
1973	163.141	896.909	18,18	145.866	89,41	17.275		
1974	164.449	919.743	17,87	146.544	89,11	17.905		
1980	170.013	1.022.965	16,61	121.992	71,75	48.021		
1985	128.647	999.282	12,87	66.118	51,39	62.529	60.496	2.033
1988	133.941	983.306	13,62	45.607	34,05	88.334	87.951	383
1989	154.807	978.746	15,81	54.929	35,48	99.978	99.256	622

- 1 = Año
- 2 = Matrícula Total
- 3 = Población 14-17 años
- 4 = Tasa Escolaridad Bruta
- 5 = Matrícula Fiscal/Municipal
- 6 = Importancia Matrícula Fiscal Municipal
- 7 = Matrícula Particular
- 8 = Matrícula Particular Subvencionada
- 9 = Matrícula Particular No-Subvencionada

FUENTE: Centro de Políticas Educativas-PIIE sobre la base de estadísticas del Mineduc.

semejante a las de un organismo de capacitación, que la de una entidad educativo formal, en la cual se busca dar una formación integral al estudiante.

Desde que se fijó el decreto que establecía la normatividad para el establecimiento de centros de Formación Técnica en abril de 1981, hasta diciembre de ese año, se presentaron al Ministerio tres solicitudes, de las cuales sólo se aprobó una. Sin embargo, al año siguiente ya se habían presentado 63 solicitudes, iniciándose las actividades en 43 centros.⁹

Durante 1983, el Ministerio autorizó otras 32 solicitudes, el número de centros funcionando ascendió a 84. Otros 9 tenían ya carreras preparadas y aprobadas, pero no matricularon alumnos ese año.

Una síntesis de la evolución de los establecimientos a través del tiempo se entrega en el cuadro 5.

CUADRO Nº 5
EVOLUCION DEL NUMERO DE CENTROS DE FORMACION TECNICA.

Año	A Instituciones creadas	B Instituciones cerradas	C Total Acumulado de Inst.	D Sedes creadas	E Sedes cerradas	F Total acumuladas sedes	G Total Locales (C + F)
1981	1	—	1	—	—	—	1
1982	63	1	63	61	2	59	122
1983	32	3	92	20	0	79	171
1984	10	2	100	7	0	86	186
1985	23	5	118	11	2	95	213
1986	14	1	131	7	0	102	233
1987	17	13	135	9	7	104	239
1988	11	11	135	9	11	102	237
1989	22	3	154	7	1	108	262
1990	13(**)	s/i	s/i	9	s/i	s/i	s/i

(*) No incluye la Casa Central.

(**) Hasta marzo 1990.

FUENTE: PIE Centro de Políticas Educativas: sobre base de datos Mineduc.

A diferencia de lo ocurrido en otras instancias de la educación superior, en los centros de formación técnica ha habido una mejor cobertura nacional; a través de la distribución de sedes y del surgimiento de instituciones locales en las diferentes regiones del país, si bien hay una mayor concentración en las regiones V, VIII y Metropolitana, que es donde se concentra la mayor parte de la población del país.

En esta distribución geográfica cabe destacar dos procesos dife-

rentes: En primer lugar la existencia de grandes centros con cobertura nacional, donde destaca INACAP que ya en 1982 aportaba 20 sedes, y otros como DUOC y PROPAN. Asimismo es necesario considerar la creación de varios centros que corresponden a iniciativas locales. Una distribución de las sedes en el país para los años 1983 y 1988 se presenta en el cuadro 6.

CUADRO Nº 6

**DISTRIBUCION GEOGRAFICA DE LOS CENTROS
DE FORMACION TECNICA.**

<i>Región</i>	<i>Año 1983</i>	<i>Año 1988</i>
I	7	12
II	8	9
III	3	1
IV	8	11
V	21	38
VI	5	10
VII	8	9
VIII	13	17
IX	7	12
X	8	14
XI	1	2
XII	3	3
Región Metropolitana	66	99
TOTAL	158	237

FUENTE: Mineduc, División Educación Superior.

2.4. EVOLUCION DE LA MATRICULA.

2.4.1. Evolución de la matrícula total en los centros de formación técnica.

El cuadro 7 muestra la evolución de la matrícula en los centros de formación técnica. Se observa que hubo un drástico crecimiento en el período 1981-1982, coincidente con el aumento en el registro de nuevas instituciones. A partir de 1982 la matrícula ha continuado aumentando en forma sostenida, incluso durante períodos de contracción de la economía como fueron los años 1985 y 1987.

La tasa promedio de aumento anual de la matrícula para el pe-

río 1982-1988 ha sido de 14,3%, lo que es considerablemente alto en comparación con otros indicadores de crecimiento educativo.

CUADRO Nº 7

EVOLUCION DE LA MATRICULA EN LOS CENTROS
DE FORMACION TECNICA.

Año	Matrícula total	Tasa anual de crecimiento %
1988	73.832	9,2
1987	67.583	16,8
1986	57.852	14,7
1985	50.425	11,1
1984	45.386	14,3
1983	39.702	19,5
1982	33.221	168,6
1981	12.368	

FUENTE: PIIE, Centro de Políticas Educativas, sobre la base de Mineduc.

2.4.2. *Evolución de la matrícula en los centros de formación técnica en relación al total de matrícula técnica post secundaria de pregrado.*

El aumento de la matrícula técnica post secundaria, no sólo se ha dado en los centros de formación técnica, sino también en los institutos profesionales y las universidades que han mantenido carreras cortas (ver cuadro 8).

En las universidades e institutos profesionales con aporte fiscal, la matrícula técnica posterior a la reestructuración de 1981 se ha mantenido prácticamente constante en una cifra cercana a los 8.000 estudiantes, mientras que aquélla del sector privado ha aumentado. De ahí que proporcionalmente en el bienio 84-86 la matrícula técnica post secundaria privada se incrementó en un 3,3% (ver cuadro 8).

El cuadro 9 muestra una evolución de la continuidad histórica de la matrícula técnica en Chile, considerando tanto aquélla de los centros de formación técnica, como la del conjunto de organismos de capacitación (las denominadas escuelas, academias, institutos politécnicos y otras instituciones de educación no formal) que realizaban formación técnica de nivel post secundario y que precedieron a los centros.

Los datos indican una tendencia proporcional entre la disminución de la matrícula técnica post secundaria de los organismos técnicos de capacitación y un incremento de la matrícula de los centros de formación técnica a partir de 1982, lo cual corrobora la continuidad de los centros respecto de sus instituciones predecesoras.¹⁰

Se observa que la matrícula en los organismos de capacitación creció entre 1979 y 1980 de 50.000 a 65.000, decreció, sin embargo, a 61.500 el año 1981, año en que aparecieron los primeros centros de formación técnica. De ahí continuó descendiendo hasta 1985, que es el último año para el cual el Instituto Nacional de Estadísticas (INE) dispone de información.

En otro plano, se constata que la matrícula en los centros de formación técnica ha sido superior al crecimiento vegetativo de la población de 20 a 24 años. Sin embargo, esta cifra es muy similar a la que existía en el año 1980 en la formación técnica post secundaria. Se observa incluso una tendencia a disminuir el total de la formación técnica post secundaria entre 1983 y 1985.

En el cuadro 10 se presenta una síntesis de la evolución general de la educación post secundaria en la década de los años ochenta. Se observa, que en cifras absolutas la matrícula universitaria no ha crecido sustantivamente (14.000 plazas en total) a pesar de la creación de las universidades privadas, lo cual puede cambiar a partir de 1989 con la creación de a lo menos otras 33 instituciones en el período

CUADRO N° 8

MATRICULA TOTAL DE CARRERAS TECNICAS
EN LAS UNIVERSIDADES, INSTITUTOS Y CENTROS.

	<i>Con aporte estatal</i>	<i>Sin aporte</i>	<i>Total</i>	<i>Con aporte. Total</i>	<i>Sin aporte estatal</i>	<i>Total</i>
Matrícula Técnica en las Universidades	6.740	—	6.740	7.224	126	7.350
Matrícula Técnica en Inst. Profesionales	1.553	1.081	2.634	1.102	3.799	4.901
Matrícula Técnica en los Centros de Form. Técnica	—	45.386	45.386	—	57.852	57.852
TOTAL MATRICULA	8.293	46.467	54.760	8.326	61.777	70.103
‰	15,14	84,86	100,00	11,88	88,12	100,00

FUENTE: CPU, "El Sistema de Formación de Técnicos de Nivel Superior en Chile". Santiago CPU, Documento de Trabajo N° 25/86, Noviembre 1986. Cuadro 6 pag. 22.

CUADRO Nº 9

EVOLUCION DE LA MATRICULA TECNICA EN RELACION CON LOS ORGANISMOS TECNICOS DE CAPACITACION POST SECUNDARIOS.

Año	CFT	Otros	Total	Población 20-24 años	% Cobertura CFT	% Cobertura Educ. Téc.	% Cobertura Educ. Téc. Sup.
1989	76.695	—	—	1.209.113	6,3	—	—
1988	73.883	—	—	1.218.019	6,0	—	—
1987	67.583	—	—	1.226.925	5,5	—	—
1986	57.852	—	—	1.235.831	4,7	—	—
1985	50.425	15.179	65.604	1.244.737	4,0	1,2	5,27
1984	45.386	8.908	54.294	1.129.064	4,0	0,8	4,81
1983	39.702	41.022	80.724	1.193.391	3,3	3,4	6,75
1982	33.221	45.117	78.338	1.167.718	2,8	3,9	6,70
1981	12.368	61.552	73.920	1.142.045	1,1	5,4	6,47
1980	—	65.706	65.706	1.116.372	—	5,9	5,89
1979	—	50.440	50.440	1.069.987	—	4,7	4,71

FUENTE: PIIE, Centro de Políticas Educativas sobre la base de Mineduc, División de Educación Superior, e INE, estadísticas extraescolares.

88-89¹¹ Esta disminución se debe a una contracción del sistema con apoyo estatal. Por otra parte la matrícula en los institutos profesionales creció en forma importante en el período 1981-1986. A partir de esa fecha se ha mantenido constante. En cambio, la matrícula en los centros de formación técnica ha subido notablemente, de 12.368 en 1981 a 73.787 durante 1988, lo que representa un incremento porcentual de un 497%.

Otra forma de visualizar este incremento es comparando la composición de la matrícula de pregrado en la década. Los resultados indican que la matrícula universitaria ha disminuido en un 32% en comparación con la matrícula total, mientras que la participación de los centros de formación técnica ha aumentado en un 22% (cuadro 11).

2.4.3. Distribución geográfica de la matrícula.

El cuadro 12 muestra una distribución de la matrícula por regiones. Las cifras indican que en general existe un déficit en las regiones, si se compara con la distribución proporcional de la población. En cambio, hay una alta concentración en Santiago, lo que implica una diferencia proporcional del 22%.

2.4.4. Distribución de la matrícula por área del conocimiento.

Para revisar la variación histórica de la matrícula por área del co-

CUADRO Nº 10

EVOLUCION TOTAL DE LA MATRICULA POST SECUNDARIA
DE PREGRADO POR TENENCIA Y TIPO DE INSTITUCION.

Año	Tipo de institución	Estatal		Particular		Total P. tipo inst.	Sub-Total sistema formal
			c/aporte fiscal	s/aporte fiscal			
1	Universidad	62.342	46.415	9.246		118.008	
9	Instituto	9.417	0	23.837		33.254	
8	Centro	0	0	73.832 *		73.832	225.089
8	Otros	0	0	s/i		s/i	
	TOTAL	71.759	46.415	106.915		225.089	
1	Universidad	64.942	46.592	7.652		119.186	
9	Instituto	10.587	0	19.047		29.634	
8	Centro	0	0	67.583		67.583	216.403
7	Otros	0	0	s/i		s/i	
	TOTAL	75.529	46.592	94.282		216.403	
1	Universidad	67.823	46.842	5.235		119.900	
9	Instituto	10.443	0	18.717		29.160	206.912
8	Centro	0	0	57.852		57.852	
6	Otros	0	0	s/i		s/i	
	TOTAL	78.266	46.842	81.804**		206.912**	
1	Universidad	70.775*	46.780	4.951		122.506	
9	Instituto	9.587	0	14.565		24.152	
8	Centro	0	0	50.425		50.425	
5	Otros	0	0	15.179		15.179	197.083
	TOTAL	80.362	46.780	85.120		212.262	
1	Universidad	70.656*	46.666	3.686		121.808	
9	Instituto	8.875	0	11.064		19.939	
8	Centro	0	0	45.386		45.386	186.333
4	Otros	0	0	8.908		8.908	
	TOTAL	79.531	46.666	69.044		195.241	
1	Universidad	69.908*	47.360	2.708		119.976	
9	Instituto	8.905	0	7.524		15.619	
8	Centro	0	0	39.702		39.702	175.297
3	Otros	0	0	41.022		41.022	
	TOTAL	78.003	47.360	90.956		216.319	
1	Universidad	69.091*	41.901	400		111.392	
9	Instituto	7.158	0	4.205		11.363	

CUADRO Nº 11

INCREMENTO DE LA MATRICULA EN LOS CENTROS DE FORMACION TECNICA EN RELACION CON LA MATRICULA TOTAL DE PREGRADO.

Tipo Institución	Año 1981	A 1982	B 1983	C 1984	D 1985	E 1986	F 1988	G	Dif. G - A
Universidades	85,4	71,4	68,4	64,9	62,2	57,9	53,8		-31,6
Institutos	5,1	7,3	8,9	10,7	12,3	14,1	14,5		+ 9,4
Centros	9,5	21,3	22,6	24,4	25,6	28,0	31,7		+ 22,2
TOTAL %	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		0,0
(N)	130.352	155.976	175.297	186.333	197.083	206.912	233.148		

FUENTE: PIIE, Centro de Políticas Educativas sobre la base de datos Mineduc.

nocimiento, se ha seguido la clasificación de áreas definidas por la UNESCO, que han sido a su vez utilizadas por el Ministerio de Educación. Al desglosar el caso de administración de las ciencias sociales, se constata que la mayor parte de la población estudiantil se concentra justamente en el área de administración. Le sigue la denominada área de la tecnología (asociada a las ingenierías, la producción industrial y la computación) (ver cuadros 13 y 14). Las áreas de menor importancia relativa son las ciencias jurídicas, y las ciencias básicas.

Al analizar el cambio que han experimentado las diferentes áreas se puede constatar que administración es la que más ha variado. De un 48,5% de la matrícula en 1982 bajó hasta alcanzar el 39,5% en 1985 y ha vuelto a crecer hasta el 42,2% en 1988.

* Considera a los Institutos Pedagógicos como Universitarios y el Instituto Profesional de Iquique que se transformó en Universidad Arturo Prat.

** No incluye la Matrícula post secundaria extraescolar por no existir cifras disponibles.

FUENTES:

1. Brunner, José Joaquín. "Informe sobre la Educación Superior en Chile". Santiago. FLACSO Diciembre de 1986, Cuadro 32 pág. 75.
2. Lemaitre, María José; Lavados Iván. "La Educación Superior en Chile". Santiago CPU Agosto 1985, Cuadro 3 pág. 273.
3. Jara Contardo, Héctor Alejandro. "La Reforma Educacional Neo Liberal: Cambios a la oferta de Servicios Educativos 1979-1982. En Briones, G. Egaña; A. Magendzo A.; "Desigualdad Educativa en Chile". Santiago. PIIE, 1983, Cuadro 4.2.3. pág. 228.
4. PIIE, Centro de Políticas Educativas sobre la base de: División de Educación Superior, Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. Anuarios Estadísticos; INE, Estadísticas de Educación extraescolar.

CUADRO Nº 12

DISTRIBUCION DE LA MATRICULA POR REGION.

Año Región	A 1982	B 1984	C Distribución de Pobl. por Región	Difern. Porcent. B - C
I	1,8	1,5	2,5	-1
II	2,0	4,4	3,0	+1,4
III	0,1	0,4	1,5	-1,1
IV	0,7	3,1	3,7	-0,6
V	10,7	10,4	10,7	-0,3
VI	1,6	1,7	5,0	-3,3
VII	0,9	2,1	6,4	-4,3
VIII	5,5	9,6	13,0	-3,4
IX	1,0	3,1	6,0	-2,9
X	2,4	2,0	7,2	-5,2
XI	—	—	0,6	-0,6
XII	0,7	0,7	1,2	-0,5
R.M.	72,7	60,9	39,2	+21,7

CUADRO Nº 13

DISTRIBUCION DE LA MATRICULA DE LOS CFT
POR AREA DEL CONOCIMIENTO (Cifras absolutas).

Area	Año	1982	1983	1984	1985	1986	1988
Agropecuaria		263	763	833	943	1.340	2.911
Artes y Arq.		2.494	2.462	2.843	2.662	3.122	4.414
Ciencias Básicas		394	257	242	284	399	515
Ciencias Sociales		814	1.085	1.426	1.348	1.586	2.275
Ciencias Jurídicas		—	—	—	77	252	496
Humanidades		1.319	1.358	1.285	1.173	1.198	1.422
Educación		1.110	1.726	2.205	3.024	3.892	2.825
Tecnología		9.862	13.373	15.074	17.894	19.293	24.223
Salud		9	1.523	2.635	3.084	3.467	3.601
Administración		16.124	17.55	18.213	19.936	23.303	31.150
Otros		442	—	—	—	—	—
TOTAL		33.221	39.702	45.386	50.425	57.852	73.832

FUENTE: PIIIE, Centro de Políticas sobre la base de datos Mineduc.

También ha decrecido, aunque en menor proporción, el área de humanidades, el área de artes y arquitectura y levemente ciencias básicas, que nunca tuvo una matrícula importante.

CUADRO N° 14
DISTRIBUCION PORCENTUAL DE LA MATRICULA DE LOS CFT
POR AREA DEL CONOCIMIENTO.

Area	Año						Variac. 82-88
	1982	1983	1984	1985	1986	1988	
Agropecuaria	1,97	1,92	1,84	1,87	2,32	3,94	+1,97
Artes y Arq.	7,51	6,20	6,26	5,28	5,40	5,98	-1,53
Ciencias Básicas	1,19	0,65	0,53	0,56	0,69	0,70	-0,49
Ciencias Sociales	2,45	2,73	3,14	2,68	2,74	3,08	+0,63
Ciencias Jurídicas	—	—	—	0,15	0,44	0,67	+0,67
Humanidades	3,97	3,42	2,83	2,33	2,07	0,93	-2,04
Educación	3,34	4,35	4,86	6,00	6,73	3,83	+0,49
Tecnología	29,69	33,68	34,60	35,49	33,35	32,80	+3,11
Salud	0,03	3,84	5,80	6,16	5,99	4,88	+4,85
Administración	48,54	43,20	40,13	39,54	40,28	42,19	-6,35
Otros	1,33	—	—	—	—	—	-1,33
TOTAL	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	0,00

FUENTE: Cuadro 13.

Por otra parte, el área salud ha tenido un incremento importante pasando de cifras cercanas al 5%, a la superación del 6% durante 1985, año después del cual ha experimentado un descenso.

También el área de tecnología se ha incrementado relativamente más que otras áreas. Lo mismo ha ocurrido con el área agropecuaria, que ha mantenido una tendencia creciente desde 1982.

El sector de educación experimentó una tendencia creciente desde el 3,3% en 1982 al casi el 7% en 1986, pero de ahí en adelante ha bajado considerablemente.

Si se hace un análisis más detallado de las áreas, se observa que en algunos ámbitos hay un conjunto de carreras específicas con diferentes nombres y títulos, pero que en definitiva son similares en cuanto a niveles y contenidos de la formación impartida. En efecto, la mitad de la población estudiantil se concentra en tres carreras que son: Computación (del orden del 20%); Secretariado Ejecutivo (14%); Administración de Empresas (10%) y Contabilidad (9%). El resto de la matrícula está ampliamente dispersa en diferentes especialidades y carreras¹².

CUADRO Nº 15

DISTRIBUCION DE LA MATRICULA TECNICA POR AREA DEL CONOCIMIENTO.

Area	Año 1984								Año 1986										
	U		IP		CFT		Total		U		IP		CFT		Total		Total		
	F	P	F	P	F	P	F	P	Total	F	P	F	P	F	P	F	P	Total	
1	922	—	35	—	833	—	957	833	1.790	772	—	13	—	—	1.340	—	785	1.340	2.125
2	—	—	—	—	2.843	—	—	2.843	2.843	—	—	—	465	—	2.967	—	—	3.432	3.432
3	206	—	—	—	242	—	206	242	448	239	—	—	—	—	399	—	239	399	638
4	162	—	—	—	1.426	—	162	1.426	1.588	248	—	—	239	—	1.586	—	248	1.825	2.073
5	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
6	—	—	—	—	1.285	—	—	1.285	1.285	—	—	—	—	—	1.353	—	—	1.353	1.353
7	—	—	—	—	2.205	—	—	2.205	2.205	—	—	—	—	—	3.892	—	—	3.892	3.892
8	4.740	—	1.221	201	15.704	5.961	15.905	21.866	21.866	5.205	—	773	2.012	—	19.293	5.978	21.305	27.283	27.283
9	—	—	—	—	2.635	—	—	2.635	2.635	—	—	—	—	—	3.719	—	—	3.719	3.719
10	710	—	297	880	18.213	1.007	19.093	20.100	20.100	760	126	316	1.083	—	23.303	1.076	24.512	25.588	25.588
TOTAL	6.740	—	1553	1.081	45.386	8.293	46.467	54.760	54.760	7.224	126	1.102	3.799	—	57.852	8.326	61.777	70.103	70.103

- Areas 1: Agropecuaria
- 2: Arte y Arquitectura
- 3: Ciencias Básicas
- 4: Ciencias Sociales
- 5: Derecho
- 6: Humanidades
- 7: Educación
- 8: Tecnología
- 9: Salud
- 10: Administración y Comercio

F: Con aporte fiscal
 P: Instituciones privadas
 U: Universidades
 I.P.: Institutos Profesionales
 C.F.T.: Centros de Formación Técnica

FUENTE: C.P.U.: "El Sistema de Formación de Técnicos de Nivel Superior en Chile". Documento de Trabajo 25/86, Santiago, C.P.U., Noviembre 1986.
 Cuadro Nº 7, pág. 24.

CUADRO Nº 16

DISTRIBUCION DE LA MATRICULA TECNICA POR AREA DE CONOCIMIENTO EN UNIVERSIDADES, INSTITUTOS Y CENTROS.

	Matric. Téc. en Univ.	Matric. Téc. en Inst.	Matric. CFT	Total	Matric. Téc. Univ.	Matric. Téc. Inst.	Matric. Téc. CFT	Total
Agropecuaria	13,68	1,33	1,84	3,27	10,50	0,27	2,32	3,03
Artes y Arq.	—	—	6,26	5,19	—	9,49	5,40	4,90
Ciencias Básicas	3,06	—	0,53	0,82	3,25	—	0,69	0,91
Ciencias Sociales	2,17	—	3,14	2,90	3,37	4,87	2,74	2,60
Derecho	—	—	—	—	—	—	0,44	0,35
Humanidades	—	—	2,83	2,38	—	—	2,07	1,93
Educación	—	—	4,86	4,03	—	—	6,73	5,55
Tecnología	70,32	53,99	34,60	39,92	70,81	56,82	33,35	38,91
Salud	—	—	5,80	4,81	—	—	5,99	5,3
Administración	10,53	44,68	40,13	36,69	12,05	28,55	40,28	36,50
TOTAL %	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
(N)	6.740	2.634	45.386	54.760	7.350	4.901	57.852	70.103

FUENTE: PIIE, "Centro Política Educativa". CPU. "El Sistema de Formación de Técnicos de Nivel Superior en Chile". Santiago, CPU. Documento de Trabajo 25/86, Noviembre de 1986.

CUADRO Nº 17

DISTRIBUCION PORCENTUAL DE LA FORMACION DE TECNICOS POST SECUNDARIOS EN LOS ORGANISMOS DE CAPACITACION, POR AREA DE CONOCIMIENTO.

Area	Años					
	1979	1980	1981	1982	1983	1984
Agropecuaria	0,13	0,52	0,89	0,97	1,45	0,16
Artes y Arq.	0,38	0,73	2,65	4,69	5,57	1,35
Ciencias Básicas	3,88	2,05	5,10	12,70	14,40	17,16
Ciencias Sociales	4,14	5,29	7,73	4,25	3,01	0,86
Ciencias Jurídicas	—	—	—	—	—	—
Humanidades	48,47	44,07	25,93	8,41	9,39	4,39
Educación	0,29	0,66	0,55	1,47	4,54	2,67
Tecnología	9,93	20,98	16,64	15,46	14,10	5,12
Salud	0,46	1,20	1,00	2,28	2,64	6,49
Administración	27,80	23,78	37,38	47,61	41,72	59,85
Otros	4,50	0,71	2,12	2,01	3,17	1,97
TOTAL	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

FUENTE: PIIE, Centro de Políticas Educativas sobre la base de Datos INE, Educación Extraescolar.

Una comparación de la distribución de la matrícula por área del conocimiento, de los centros, los institutos y las universidades, indica que estas últimas concentran su matrícula técnica en el área de las tecnologías, con un 70% y en las áreas de administración y agropecuaria, con una proporción del orden del 10% en cada una. Los institutos profesionales, en 1984, también se concentraban en dos áreas: las tecnologías y la administración (ver cuadros 15 y 16). En el anexo 1 se presenta una evolución más desagregada de la matrícula post secundaria por diferentes áreas y especialidades.

Se puede tener una visión más amplia, observando el comportamiento histórico de la matrícula por áreas, en los organismos de capacitación que precedieron a los centros de formación técnica. Así se observa una notable disminución de las humanidades y un crecimiento importante del área de administración; tendencias que se mantienen.

Al analizar la posible transferencia, desde los organismos de capacitación hacia los centros de formación técnica, se observa que en el año 1982, hay una cierta continuidad en agronomía, arte y arquitectura, administración y humanidades. En cambio, las ciencias básicas han disminuido en los centros respecto de los organismos de capacitación, mientras que las tecnologías aumentan (ver cuadro 17).

2.4.5. Distribución de la matrícula por género.

Un análisis de la variable género para las distintas áreas del conocimiento indica que la mayor diferencia se produce en el área de la tecnología, donde la proporción de matrícula femenina es considerablemente menor, comparada con la matrícula total. En cambio la matrícula femenina es mayor en el área de administración, educación, salud y humanidades. En el resto de las áreas prácticamente no hay diferencias entre la proporción de mujeres y la matrícula total (ver cuadro 18).

2.4.6. Distribución de la matrícula por nivel socioeconómico.

Una estimación de la composición del alumnado de los centros de formación técnica por nivel socioeconómico, se puede realizar utilizando una encuesta aplicada por el Ministerio de Educación a los estudiantes que ingresaron en 1984, en la cual se les consultaba por la escolaridad y la ocupación del jefe de hogar. Estos factores pueden usarse como indicadores aproximados del nivel socioeconómico.

Si se clasifica la educación del jefe de hogar en 7 categorías

CUADRO Nº 18

INCORPORACION DE LA MATRICULA FEMENINA DE LOS
CENTROS DE FORMACION TECNICA POR AREA (Año 1984).

Area	Distribución Porcentual de la Matrícula Total por Areas	Distribución Porcentual de la Matrícula Femenina por Areas
Agropecuaria	1,8	0,9
Artes y Arquitectura	6,3	6,3
Ciencias Básicas	0,5	0,6
Ciencias Sociales	3,1	3,0
Ciencias Jurídicas	—	—
Humanidades	2,8	5,1
Educación	4,9	9,8
Tecnología	34,6	16,7
Salud	5,8	9,1
Administración	40,1	18,5
TOTAL	100,0	100,0

FUENTE: Vergara, Pilar; Rodríguez, Teresa, op., cit., pág. 46. Cuadro 7. González, Luis Eduardo. op. cit. (1987).

jerárquicas que van desde las personas sin estudios hasta las personas con estudios universitarios completos u otros equivalentes, se puede definir un indicador de nivel socio-económico usando un promedio ponderado según dicho nivel educativo.

Para estos efectos se asigna un "peso equivalente" a la posición jerárquica que tiene cada categoría como criterio de ponderación (uno para los sin estudios, dos a los de educación primaria incompleta y así sucesivamente hasta el siete, que corresponde a estudios universitarios u otros equivalentes completos). El coeficiente ponderado de nivel educativo (CNE) está dado por el cuociente entre:

- la suma de los productos del número de personas en cada categoría "i" (N_i), por el criterio de ponderación de la categoría correspondiente (C_i); y
- el número total de casos considerado (N_t).

$$CNE = (\sum C_i N_i) / N_t$$

Al asignar un número natural correlativo a cada una de las siete

categorías, se está asumiendo que las diferencias entre una y otra son homogéneas. Si bien esto no es necesariamente así en la realidad, para efectos de establecer comparaciones de nivel socio-económico, este coeficiente ponderado del nivel educativo tiene validez funcional y predictiva.

Esta fórmula permite detectar un sesgo hacia un mayor nivel educativo en los jefes de hogar de los estudiantes de centros de formación técnica, respecto a los promedios nacionales. En efecto, mientras que el promedio ponderado para los mayores de 40 años en el país es de 2,8 en la escala de 1 a 7, los padres de los estudiantes de los centros tienen un promedio de 4,5; muy similar al promedio del total de los estudiantes de la educación post secundaria que es 4,7. Eso se refleja en que más del 55% tiene a lo menos educación secundaria completa (ver cuadro 19).

CUADRO Nº 19

DISTRIBUCION PORCENTUAL DE LA EDUCACION DEL JEFE DE HOGAR DE LOS ESTUDIANTES POST SECUNDARIOS.

	Sin Estudios	Primarios		Secundarios		Universidad		INSE	n
		Incomp.	Comp.	Incomp.	Comp.	Incomp.	Comp. y Otros Est. Sup.		
c/ Aporte Univ. Fiscal	0,6	9,9	15,9	18,5	30,8	5,4	18,8	4,6	16.416
s/ Aporte Fiscal	0,1	0,9	1,9	7,6	31,9	19,5	38,2	5,8	1.444
TOTAL	0,6	9,2	14,8	17,6	30,9	6,5	20,4	4,7	17.860
c/ Aporte Inst. Fiscal	3,0	26,4	20,6	12,5	20,8	5,8	11,1	3,8	641
s/ Aporte Prof. Fiscal	0,1	3,9	5,5	13,6	35,8	9,9	31,0	5,3	2.384
TOTAL	0,9	8,6	8,7	13,3	32,6	9,1	26,7	5,0	3.025
Centros de Formación Técnica	0,6	11,4	15,4	17,4	35,3	5,1	14,8	4,5	15.035
Institución c/ Aporte Fiscal	0,7	10,5	16,1	18,2	30,4	5,4	18,5	4,6	17.057
Institución s/ Aporte Fiscal	0,5	9,6	13,1	16,2	35,1	6,8	18,6	4,7	18.863
Total Educación Post Secundaria	0,6	10,1	14,6	17,2	32,9	6,1	18,6	4,7	35.920
Total Población 40 o más años	14,0	42,0	10,7	23,8	5,5	2,2	1,8	2,8	2.822.666

FUENTE: PIIE, Centro de Política Educativa. Informativo Estadístico sobre la base de datos estadísticos del Ministerio de Educación. División de Educación Superior. Encuesta aplicada en 1984 a los alumnos de 1er. año.

Los jefes de hogar de los estudiantes de centros aparecen con un índice inferior al de los estudiantes de universidades e institutos profesionales privados, pero con un nivel de escolaridad mayor que los jefes de hogar de los estudiantes de universidades e institutos que reciben aportes fiscales, en los cuales los alumnos tienen derecho a crédito fiscal y becas.

La distribución es relativamente similar para las diversas áreas del conocimiento, con excepción de las áreas agropecuarias, en la cual es mayor al promedio, y educación que es inferior (ver cuadro 20 A-B). En el área agropecuaria se trata de un grupo reducido de estudiantes de una sola institución con características peculiares.

En el análisis del nivel socio-económico, utilizando la variable "ocupación del jefe de hogar", refrenda los resultados obtenidos usando la variable "educación del jefe de hogar".

La mayoría de los estudiantes de los centros proviene de padres oficinistas y profesionales, esta situación se encuentra muy por encima de los promedios nacionales. Según este indicador los estudiantes de los centros se ubican con un nivel socio-económico inferior al

CUADRO Nº 20 A

EDUCACION DE LOS JEFES DE HOGAR DE LOS ESTUDIANTES
DE LOS CENTROS DE FORMACION TECNICA
POR AREA DEL CONOCIMIENTO.

Areas	Total	Univer- sidades	Institutos Profesionales	Centros Formac. Técnica
Derecho	5,62	5,62	—	—
Ciencias Sociales	5,05	5,06	5,37	4,59
Agropecuaria	5,00	5,12	4,12	5,25
Humanidades	4,98	5,10	5,90	4,70
Artes y Arq.	4,88	4,68	5,74	4,72
Salud	4,76	4,75	—	4,90
Ciencias Básicas	4,58	4,60	—	4,43
Tecnología	4,56	4,69	5,95	4,43
Educación	4,55	4,52	4,86	4,24
Administración	4,51	4,66	4,73	4,45
TOTAL	4,70	4,70	5,00	4,50

FUENTE: PIIE, Centro de Política Educativa sobre la Base de Datos Oficiales, Mineduc. Encuesta aplicada en 1984 a los alumnos de 1er. año.

CUADRO N° 20 B

RANGO (O POSICION) DEL COEFICIENTE DEL NIVEL EDUCATIVO DEL JEFE DE HOGAR SEGUN LAS AREAS Y POR TIPO DE INSTITUCION.

<i>Posición</i>	<i>Seg. Coef.</i>	<i>Educativo</i>	<i>Total</i>	<i>Universidad</i>	<i>Instituto Profesional</i>	<i>Formación Técnica</i>
Alta	1	Derecho	Derecho	Derecho	Tecnología	Agropecuaria
	2	Cs. Sociales	Agropecuaria	Agropecuaria	Humanidades	Salud
	3	Agropecuaria	Humanidades	Humanidades	Artes y Arq.	Artes y Arq.
	4	Humanidades	Cs. Sociales	Cs. Sociales	Cs. Sociales	Humanidades
	5	Artes y Arq.	Salud	Salud	Promedio	Cs. Sociales
Media	6	Salud	Promedio	Promedio	Educación	Promedio
	7	Promedio	Tecnología	Tecnología	Administración	Administración
	8	Cs. Básicas	Artes y Arq.	Artes y Arq.	Agropecuaria	Cs. Básicas y Tecnología
	9	Tecnología	Administración	Administración	—	—
	10	Educación	Cs. Básicas	Cs. Básicas	—	Educación
Baja	11	Administración	Educación	Educación	—	—

FUENTE: Cuadro 20 A.

de los institutos y universidades privadas, pero por sobre las instituciones que reciben aporte fiscal, (ver cuadro 21).

2.5. EVOLUCION DE LA OFERTA Y DEMANDA POR EDUCACION EN LOS CENTROS DE FORMACION TECNICA.

2.5.1. Evolución de las vacantes y postulaciones a los centros de formación técnica.

Al comparar la oferta de vacantes ofrecidas en los centros de formación técnica y la matrícula en primer año, se constata una sobreoferta importante (ver cuadro 22). En efecto, a partir de 1983, año en que se produce una consolidación de los centros, la diferencia comienza a incrementarse, llegando en 1985 a completarse menos de la mitad de las vacantes ofrecidas (gráfico 2), situación que tiende a mejorar en los últimos años de la década.

La diferencia no es atribuible a una variación en la población

potencial, ya que la cantidad de egresados de la educación media ha ido en constante aumento y las tasas de matrícula nueva en los centros de formación técnica, en comparación con la cantidad de egresados, también ha crecido sostenidamente, como puede observarse en el cuadro 23.

CUADRO N° 21

OCUPACION DE LOS JEFES DE HOGAR DE LOS ESTUDIANTES
DE PRIMER AÑO DE LA EDUCACION POST SECUNDARIA

(Datos de 1984).

Instit.	Tenencia	Grandes		Artesa- nos y Obre- ros	%	Total (n)
		Empres. y altos Ejec.	Profes. Tec. Of. Peq. Emp.			
Univers.	c/Aporte Fiscal	2,4	76,8	20,0	100,00 (15.400)
	s/Aporte Fiscal	24,1	74,3	1,6	100,00 (1.240)
	Sub-Total Universidad	3,9	76,9	19,2	100,00 (16.714)
Institutos Profes.	c/Aporte Fiscal	2,4	52,5	45,1	100,00 (799)
	s/Aporte Fiscal	7,8	84,4	7,8	100,00 (2.322)
	Sub-Total Inst. Profes.	6,3	76,3	17,4	100,00 (3.119)
Centros Formación Técnica		3,2	77,4	19,4	100,00 (9.814)
Fuerza Laboral del País		2,9	31,7	65,4	100,00 (3.727.291)

FUENTE: PIIE, Centro de Política Educativa, Informativo Estadístico. Sobre la base de Estadísticas del Ministerio de Educación, División de Educación Superior.

NOTA: Para facilitar la comparación, se suprimieron las categorías "no clasificados", y "otros".

2.5.2. *Vacantes y postulaciones de los centros de formación técnica en comparación con el resto de la educación post secundaria de grado.*

A diferencia de lo que ha ocurrido en los centros de formación

CUADRO Nº 22

EVOLUCION DE LAS VACANTES Y MATRICULA NUEVA
EN LOS CENTROS DE FORMACION TECNICA.

Años	Vacantes Ofrecidas	Matrícula Nueva	% Saturación
1988	82.656	41.667	50,4
1987	69.128	40.643	58,8
1986	60.004	34.886	58,1
1985	68.220	29.703	43,5
1984	47.006	26.067	55,5
1983	30.447	23.538	77,3
1982	22.710	20.411	89,9

FUENTES: Lemaitre, María José; Lavados, Iván. "La Educación Superior en Chile, Riesgos y Oportunidades en los '80". Santiago, CPU, 1985, Cuadro 16, pág. 281.

Muga, Alfonso; Rojas, Fernando. "Análisis de algunos resultados del proceso regular de Admisión a las Universidades Chilenas. Período 1982-1989". Santiago, CPU, Noviembre 1989, Cuadro 3, pág. 26.

PIIE, Centro de Políticas Educativas, sobre la base de datos de la división de Educación Superior del Ministerio de Educación.

CUADRO Nº 23

RELACION DE LA MATRICULA NUEVA
EN LOS CENTROS DE FORMACION TECNICA, EN COMPARACION
CON LOS EGRESADOS DE LA EDUCACION MEDIA.

Años	Egresados 4º Medio	Matrícula Nueva CFT	% de Cobertura
1989	137.691	—	—
1988	122.668	41.667	34,0
1987	130.880	40.643	31,0
1986	141.396	34.886	24,6
1985	137.785	29.703	21,6
1984	132.281	26.067	19,7
1983	122.210	23.538	19,3
1982	117.951	20.411	17,3
1981	—	12.368	—

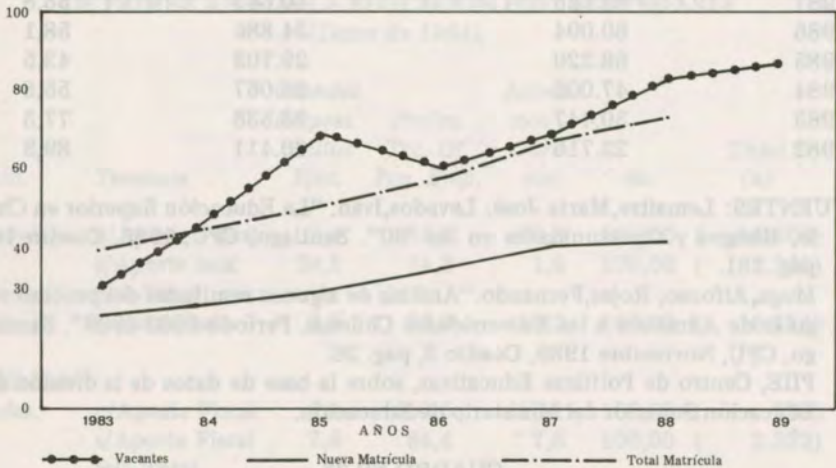
FUENTES: Muga, Alfonso. "Análisis de Algunos Resultados del Proceso Regular de Admisión a las Universidades Chilenas, Período 1982-1989", CPU, Documento de Trabajo 31/89. Noviembre 1983, Cuadro 1, pág. 5.

PIIE, Centro de Políticas Educativas sobre la base de Datos Mineduc.

GRAFICO N° 2

EVOLUCION DE LA OFERTA Y DEMANDA DE VACANTES
EN LOS CENTROS DE FORMACION TECNICA.*(Estudio de las vacantes, de la matrícula nueva y el total de matriculados
en los Centros de Formación Técnica (desde 1983 a 1988).*

En miles



FUENTE: Manuel Cornejo, Claudio Silva (Of. Registro Curricular, Universidad de Santiago de Chile).

técnica, en términos globales, la matrícula nueva en las universidades e institutos profesionales con apoyo del Estado —esto es en aquellas instituciones que existían antes de 1981— se ha ajustado a la oferta de vacantes disponibles¹³. A pesar que se han producido problemas serios en algunas carreras (por ejemplo del área de educación e ingeniería), especialmente en instituciones regionales. A estas universidades e institutos profesionales se postula a través de un sistema nacional de admisión.

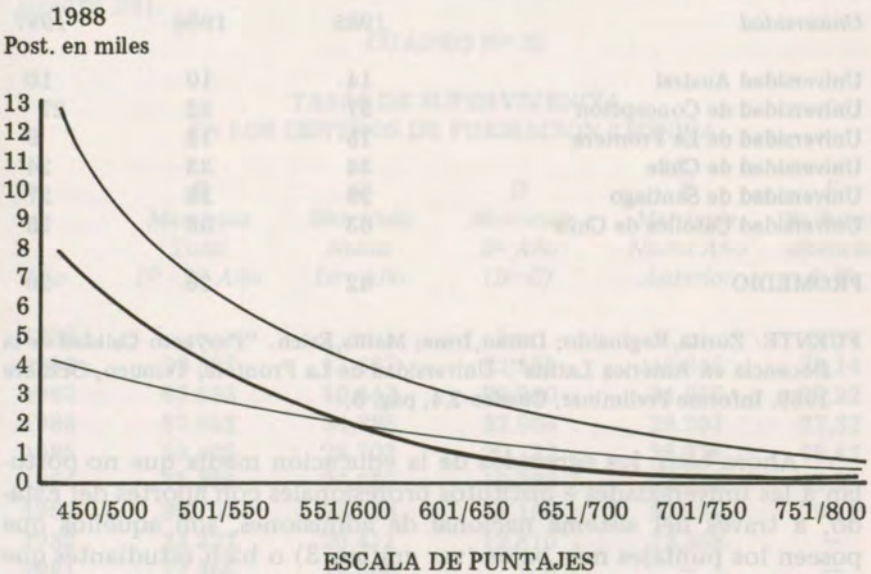
Aun cuando, en general, las vacantes de las universidades e institutos profesionales con apoyo del Estado se han completado, las postulaciones (hasta seis por interesado) han disminuido considerablemente. En promedio, en las seis universidades más grandes del país, bajaron de 32.000 a 20.000 en un período de dos años (cuadro 24).

En las universidades privadas inicialmente hubo una sobreoferta considerable, pero la situación fue mejorando de un 54% en 1983 hasta completarse en 1987, período en que se mantuvieron en fun-

Gráfico N° 3

INSCRITOS EN EL SISTEMA DE ADMISION
QUE NO POSTULARON A LAS UNIVERSIDADES

*Inscritos que no postularon con promedios P.A.A. igual o mayor
a 450 puntos. (25.755 postulantes).*



FUENTE: Manuel Cornejo, Claudio Silva. Oficina de Registro Curricular, Universidad de Santiago.

cionamiento sólo 3 instituciones. Sin embargo, bajó nuevamente en 1988, lo cual coincide con el surgimiento de nuevas universidades privadas.

En los institutos profesionales privados la matrícula nueva ha alcanzado como máximo el 84% de las vacantes ofrecidas y, en 1988, en cambio, sólo llegó al 63%¹⁴.

La comparación entre los centros y el resto de las instituciones post secundarias indican que hay un claro contraste entre el crecimiento de las postulaciones a los centros de formación técnica (asumiendo que no hay restricciones de ingreso, ya que hay sobreoferta y no existen requisitos especiales, por tanto la matrícula nueva es igual a las postulaciones), y la disminución de las postulaciones a carreras

más largas y convencionales, en las universidades e institutos profesionales.

CUADRO N° 24

POSTULACIONES A LA EDUCACION UNIVERSITARIA

(Miles).

Universidad	1985	1986	1987
Universidad Austral	14	10	10
Universidad de Concepción	37	32	27
Universidad de La Frontera	15	12	9
Universidad de Chile	34	33	24
Universidad de Santiago	29	28	27
Universidad Católica de Chile	63	38	25
PROMEDIO	32	26	20

FUENTE: Zurita, Reginaldo; Durán, Irma; Matus, Erich. "Proyecto Calidad de la Docencia en América Latina". Universidad de La Frontera, Temuco, Octubre 1989. Informe Preliminar, Cuadro 2.4, pág. 8.

Ahora bien, los egresados de la educación media que no postulan a las universidades e institutos profesionales con aportes del Estado, a través del sistema nacional de admisiones, son aquéllos que poseen los puntajes más bajos (ver gráfico 3) o bien estudiantes que simplemente no dan la Prueba Nacional de Aptitud Académica, que no es un requisito indispensable para ingresar a la educación privada. Por ejemplo, puede ser que a estos centros ingresen estudiantes que hayan completado su educación media en la modalidad técnico-profesional; que como se sabe, a partir de 1984 tiene una duración de 5 años y que no otorga licencia secundaria al cabo del cuarto año, como lo hacía anteriormente.

2.6. ALGUNOS INDICADORES PEDAGOGICOS EN LOS CENTROS DE FORMACION TECNICA.

Una de las formas de evaluar la eficiencia pedagógica de los centros de formación técnica es a través de sus tasas de transición.

La supervivencia de los estudiantes en el segundo año en los centros de formación técnica se puede estimar usando el aloritmo¹⁵:

$$\text{Coeficiente de Supervivencia} = \frac{\text{Matríc. total} - \text{Matríc. Nueva} \text{ año } i}{\text{Matrícula nueva } i - 1}$$

Los datos indican que la supervivencia en los centros de formación técnica es relativamente alta. La deserción oscila en torno al 20% (ver cuadro 25).

A modo de referencia, si bien las cifras no son absolutamente comparables (ya que corresponde a egresados/ingresados), el cuadro 26 presenta la supervivencia en las doce carreras universitarias (ver cuadro 26).

CUADRO Nº 25

TASAS DE SUPERVIVENCIA
EN LOS CENTROS DE FORMACION TECNICA.

A	B	C	D	E	F
Año	Matrícula Total 1º - 2º Año	Matrícula Nueva 1er. Año	Matrícula 2º Año (B-C)	Matrícula Nueva Año Anterior	% Super- vivencia D/E
1989	—	—	—	—	—
1988	73.832	41.667	32.165	40.643	79,14
1987	67.583	40.643	26.940	34.886	77,22
1986	57.852	34.886	22.966	29.703	77,32
1985	50.425	29.703	20.722	26.076	79,47
1984	45.386	26.067	19.379	23.538	81,91
1983	39.702	23.538	16.164	20.411	79,19
1982	33.221	20.411	12.810	12.368	—
1981	12.368	12.368	0	—	—

FUENTE: Cuadro Anterior.

Se presentan a continuación algunos datos referidos a otros tres indicadores pedagógicos: el nivel de formación académica de los docentes, el número de estudiantes por profesor y la dedicación horaria de los profesores.

a) Formación académica de los docentes.

Se puede constatar que la proporción de docentes con post-gradado es muy pequeña (2,6%). El 11,9% de los profesores no tiene grado o título y el resto de los docentes son licenciados o profesionales.

En los centros de formación técnica de regiones la proporción de docentes con post-gradado es aún menor, llegando al 1,8%, pero la proporción de profesores sin título es levemente inferior (10,6%).

b) Número de estudiantes por profesor.

CUADRO N° 26

% DE SUPERVIVENCIA BRUTA
EN LAS DOCE CARRERAS UNIVERSITARIAS.

Abogados	74
Agrónomos	29
Arquitectos	47
Bio-Químicos	43
Dentistas	74
Ingenieros Civiles	28
Ingenieros Comerciales	39
Ingenieros Forestales	23
Veterinarios	47
Médicos	71
Sicólogos	73
Químicos Farmacéuticos	30

FUENTE: Ruz, José; Navarro, Iván y Aguilar Claudio. Cuadernos del CRUCH N° 22, 1984.

Reproducido por Lemaitre, María José y Lavados Iván, op., cit., Cuadro 20. pág. 153.

La proporción de estudiantes por profesor en los centros de formación técnica es 10 alumnos por profesor en Santiago y 12 en provincias.

- c) Dedicación horaria de los profesores.
El 85% de los profesores de los centros de formación técnica es de tiempo parcial. El 11% es de jornada completa y el resto tiene media jornada. Esta proporción es similar a la de universidades e institutos privados (ver cuadro 27).

III. CONSIDERACIONES, COMENTARIOS Y SUGERENCIAS

En la introducción se planteaban dos criterios fundamentales que debieran tenerse en consideración para analizar la formación de técnicos. Estos eran la adecuación a los requerimientos de la era post-industrial y la vinculación de la formación de técnicos con el proceso de desarrollo.

Sobre la base de estos dos criterios se pueden establecer algunos comentarios respecto a los antecedentes señalados en el punto anterior.

CUADRO N° 27

DEDICACION HORARIA DE LOS PROFESORES.

<i>Institución</i>	<i>Tenencia</i>	<i>% Jornada Completa</i>	<i>% Media Jornada</i>	<i>% Prof. x Horas</i>	<i>Total %</i>	<i>(n)</i>
Univer- sidad	c/Aporte Fiscal	59,1	7,3	33,6	100,00	(9.257)
	s/Aporte Fiscal	5,5	1,5	93,9	100,00	(199)
Institutos Profesio- nales	c/Aporte Fiscal	50,3	12,3	37,4	100,00	(757)
	s/Aporte Fiscal	9,7	7,0	83,3	100,00	(627)
Centros de Formación Técnica		10,6	4,8	84,6	100,00	(2.749)

FUENTE: PIIE, Centro de Políticas Educativas, sobre la base de datos Mineduc.

3.1. ADECUACION DE LA FORMACION DE TECNICO A LA NUEVA REALIDAD POST-INDUSTRIAL.

Las transformaciones ocurridas en la educación post secundaria chilena a comienzos de la década pasada, normalizaron una situación de hecho existente en ese entonces, lo que sin duda ha sido beneficioso para el país, para las instituciones de educación no formal y para los propios estudiantes.

Dichas transformaciones, en cuanto a la formación de técnicos, tienen diversas significaciones desde la perspectiva de las demandas de la era post-industrial.

Por una parte, se tendió a que las universidades abandonaran la tarea de formar técnicos. Por otra, se trató de crear a través de los centros de formación técnica un sistema escalonado dentro de la educación formal post secundaria que fuera sustituyendo a la educación técnica de nivel medio, y permitiera a los egresados de la educación técnica post secundaria ir pasando desde las etapas de especialización —en carreras de cuatro años en los institutos profesionales— a las carreras largas que requiriesen obtener previamente el grado de licenciatura.

Esta propuesta de formar los cuadros superiores dentro de la

educación formal, con un sistema de alta calidad, más flexible, continuo, y que buscara una formación más integral de los estudiantes, lo acercaba más a los requerimientos de la post modernidad, sin embargo, no se implementó de esa manera.

En los hechos, lo que ocurrió fue una transferencia de las actividades de capacitación de nivel post secundario, impartida en los organismos de capacitación, a los centros de formación técnica. Es decir, se produjo un cambio "certificacional" y normativo, al exigírseles a dichas instituciones una presentación de planes y programas escritos, pero, en realidad no significó un cambio educativo en profundidad. Por otra parte, salvo escasas excepciones, el sistema ha operado en forma rígida, compartimentarizada con casi absoluta descoordinación y desarticulación entre universidades, institutos y centros de formación técnica.

Legalmente, los centros de formación técnica pasaron a constituir parte de la educación formal de nivel post secundario y estatutariamente fueron definidos dentro de la educación superior. Sin embargo, algunos académicos universitarios han cuestionado que formen parte de este nivel, el cual reservan para los institutos profesionales y las universidades.

De acuerdo a los planteamientos hechos en el presente documento, la discusión debiera centrarse en otro punto. La pregunta básica es si realmente, tal cual como están operando, los centros de formación técnica constituyen parte de la educación formal (como ya se ha dicho, que debiera estar destinada principalmente al desarrollo integral de los educandos) o si caben dentro de la educación no-formal (capacitación para el trabajo).

Más allá de una discusión sobre los términos y sobre las normativas, lo importante es establecer —dentro de este contexto que se ha definido como era post-industrial— criterios para compatibilizar las demandas del sector productivo con los intereses de los propios estudiantes y, sobre todo, con los requerimientos sociales de largo plazo.

Esta misma cuestión se debatió intensamente a comienzos de los años setenta con la formación de técnicos universitarios. El debate culminó con la creación, en el área tecnológica, de las carreras de ingeniería de ejecución. En parte, ello generó un espacio que en cierta medida han venido a llenar los centros de formación técnica.

La experiencia con los técnicos universitarios y los ingenieros de ejecución demuestra que siempre que existen estructuras académicas rígidas o topes preestablecidos —que por cierto están vinculados a los sistemas productivo, social y cultural— al largo plazo, y producto de los cambios, los sistemas terminan siendo sobrepasados por los hechos.

A diferencia de lo ocurrido en los años setenta, en la actualidad, hay algunos elementos indicativos que permiten perfilar algunos indicadores de las demandas sociales de largo plazo. Por ejemplo, se sabe de los requerimientos derivados de la informática (en el sentido amplio de las ciencias de la información) debido al incremento de la intercomunicación, a los cambios en las apreciaciones del tiempo y del espacio; al dinamismo y la capacidad de ajuste a situaciones y conocimientos nuevos; al pragmatismo mezclado con la búsqueda de lo trascendente, y a la búsqueda de armonía y del desarrollo integral de la persona y su entorno. En la medida que ello fuera posible, estos elementos debieran estar presentes en la formación de técnicos con una mirada al futuro.

Por lo tanto, el insistir sólo en una formación de técnicos destinada a satisfacer requerimientos de la era industrial, en una formación rígida, acotada, que tiende a satisfacer demandas contingentes, resulta extemporáneo. En educación, a diferencia de lo que puede ser válido para productos tangibles de consumo inmediato, el libre juego del mercado presente puede tener consecuencias de desajustes importantes en las demandas de largo plazo. Lo anterior no obsta para que, dada las restricciones presupuestarias, se tomen algunas medidas que puedan acotar las posibilidades de satisfacer las demandas sociales de largo plazo, en pos de resultados inmediatos favorables. Aún así, es necesario hacer un esfuerzo por conciliar ambas necesidades. En ello, sin duda, le cabe un papel preponderante tanto al Estado como al sector productivo.

Una forma de compatibilizar los requerimientos actuales y la formación para el futuro, es a través de una estructura educativa flexible, inspirada en los principios de la educación permanente, que facilite el perfeccionamiento y la especialización a partir de una formación inicial sólida. Ello implica necesariamente una planificación estratégica distinta y una articulación y coordinación de la educación post secundaria en sus distintos niveles.

En concordancia con lo anterior y dentro de la misma perspectiva de la post modernidad, se pueden interpretar algunos de los cambios que han ocurrido en la formación de técnicos superiores dentro del contexto de la educación post secundaria.

A diferencia de lo que ha ocurrido en los países más industrializados, en Chile y, en general, en América Latina, no existe mayor conciencia de dichos cambios, que por cierto son también diferentes dada la situación de subdesarrollo y los problemas económico-sociales de la región.

Sin embargo, hay algunos indicios importantes que vale la pena destacar. En primer lugar, el crecimiento de la matrícula técnica al

interior del subsistema de educación post secundaria; en cifras absolutas, la matrícula técnica incluso ha crecido en las universidades e institutos profesionales, y ha tenido un incremento notable en los centros de formación técnica.

Este crecimiento en la matrícula técnica ha sido comparativamente alto en relación con el crecimiento vegetativo de la población, con el incremento de los egresados de la educación secundaria, y en comparación con el aumento total de la matrícula post secundaria. Incluso la sobreoferta de vacantes en las carreras técnicas podría estar indicando que no se ha producido un crecimiento aún mayor debido a las limitantes económicas de los aranceles de matrícula y por la ausencia de becas y créditos en un nivel que se ha desarrollado sólo a través de instituciones privadas. Cabe señalar también que, paralelamente a un incremento en la matrícula nueva en los centros de formación técnica, se ha producido un notable decrecimiento en las postulaciones a las carreras universitarias tradicionales.

La prevalencia del interés por los estudios técnicos post secundarios, no es sólo un fenómeno chileno, se ha dado también en otros países de la región y también en países desarrollados.

Este proceso de incremento del interés por las carreras técnicas puede estar confirmando una nueva actitud de los jóvenes. Dicha actitud puede estar motivada por diversos factores. En primer lugar, por un mayor acercamiento a lo pragmático, que caracteriza a las nuevas generaciones. En segundo lugar, por una crisis de las profesiones tradicionales, lo cual se refleja, entre otras cosas, en el apareamiento de la cesantía a nivel profesional, y un decrecimiento relativo de los ingresos. En tercer término, por la mayor duración y el costo-oportunidad asociado a las carreras largas, lo que contraviene el interés de los jóvenes por incorporarse en el menor tiempo posible al sistema productivo, para percibir ingresos e independizarse económicamente.

Otro aspecto asociado a la era post industrial es el crecimiento de la matrícula en algunas especialidades como la computación, lo cual está muy vinculado a la sociedad informatizada. Esto habría sido impredecible hace tan sólo unas décadas atrás.

3.2. LA ADECUACION DE LA FORMACION DE TECNICOS AL PROCESO DE DESARROLLO.

Como se dijo en la introducción, el proceso de desarrollo se fundamenta en tres tipos de recursos: materiales, de información y humanos. Chile es un país con escasos recursos materiales, tanto por que sus recursos naturales no son tan abundantes, como por la escasez de capital y recursos financieros para explotarlos. Por tanto, en

ese sentido se puede prever un grado de dependencia del financiamiento del capital internacional, a lo cual se suma una importante deuda externa. Los precios de las materias primas, en comparación con los costos de elaboración, están tendiendo a bajar y su consumo ha disminuido proporcionalmente debido a una mejor utilización, atribuible al avance tecnológico. Además, las posibilidades de controlar los precios de estas materias en el mercado internacional, son pocas. En consecuencia, para lograr un mayor grado de desarrollo, es imprescindible actuar sobre los recursos de información, los recursos humanos y sobre la interacción entre ambos a través de la educación.

El desarrollo de los recursos de información está íntimamente ligado al desarrollo científico y éste, al avance tecnológico. Un país no podrá modificar su sistema productivo si no se avanza en ciencia y tecnología. Lo cual, en países como Chile, es una responsabilidad que en gran medida recae en las instituciones de educación superior. Por otra parte, la aplicación de los recursos de información a la producción que se ha caracterizado como cibernética, le corresponde principalmente al sector productivo, pero está, además, vinculado a cambios culturales importantes y, por tanto, a transformaciones en los procesos de comunicación. Todo ello está también asociado en el caso chileno a la educación en general y, en especial, a la educación superior.

El desarrollo de los recursos de información implica la necesidad de que los centros de formación técnica cuenten con bibliotecas, y hemerotecas actualizadas, con posibilidades de acceso a bases de información, con canales y redes de comunicación computarizadas que los ligen a instituciones de investigación y desarrollo tecnológico de punta en el campo de cada especialidad, con sistemas de comunicación con los centros de producción y los organismos de planificación.

En Chile no existen políticas de desarrollo de recursos humanos en la cual se inserte la formación de técnicos. Ello implica definir áreas prioritarias, niveles y una articulación adecuada entre ellos. Esto ha conducido a una proliferación de instituciones y carreras supuestamente reguladas por el mercado.

Como ya se ha mencionado, en educación el mercado se regula por las demandas inmediatas, por las modas —muchas veces provocadas por agentes externos y ajenos a los intereses de las mayorías— y no necesariamente considera las demandas sociales y laborales del país.

El mercado ha regulado la oferta educativa con criterios únicamente comerciales, lo que se refuerza con la exclusividad de los centros de formación técnica en el sector privado. Ello ha implicado un incremento de las vacantes en los grandes centros urbanos y en espe-

cial en Santiago, en desmedro de la población que reside fuera de dichos lugares.

También el mercado ha regulado el ingreso a la educación post secundaria y más concretamente a los centros de formación técnica. La carencia de becas y crédito fiscal ha dejado fuera a los jóvenes más pobres que, con capacidad, podrían haber accedido a una educación que les permitiera mejorar su potencial productivo y sus ingresos. Como se ha visto, quienes ingresan en la actualidad a los centros de formación técnica son sectores de la población que obtienen menores puntajes en las pruebas de selección a las universidades tradicionales, pero que disponen de los recursos para financiar los aranceles de matrícula. Se conjuga con lo anterior el intento de postergar la educación técnica a los niveles superiores, reduciendo la formación técnica de nivel secundario. Con ello, una vez más, se perjudica a los sectores de menores ingresos que, por razones de costo-oportunidad, no tienen la posibilidad de alcanzar a una mayor escolaridad.

De acuerdo a lo que se ha mencionado anteriormente estas medidas contribuyen a una mayor segmentación social y contravienen los principios que constituyen los elementos fundamentales del desarrollo.

Una adecuada política de desarrollo de los recursos humanos implica no sólo una adecuada articulación entre los niveles educativos sino que implica también una articulación entre la formación técnica (conocimientos y habilidades en una área del saber), la profesional (las habilidades para desempeñarse en un puesto de trabajo) y una formación humana integral que permita a cada persona incorporarse a la producción, al sistema cultural y a participar en la organización social. Lo anterior determina intervenir coordinadamente en lo educacional, en lo laboral, en lo económico, en lo político y en lo axiológico.

3.3. A MODO DE SUGERENCIAS.

Está del todo claro que la formación técnica de nivel superior está creciendo y que seguirá aumentando. Además presenta la ventaja de ser de más flexible y de más fácil adaptación que las carreras tradicionales. Esto es beneficioso desde la perspectiva de la educación permanente: permite una mayor variedad, se ajusta mejor a los intereses de los estudiantes, por su menor costo-oportunidad, y se adapta mejor a los requerimientos de la post modernidad. Por tanto está claro que es necesario impulsarla y reforzarla tanto desde el Estado como del sector productivo. Sin embargo, la formación de técnicos

superiores en el país debiera obedecer a criterios más amplios de desarrollo de recursos humanos.

En primer lugar, eso significa definir áreas prioritarias con una perspectiva de largo plazo, que incorpore mejor las características de la era post-industrial y que sean funcionales con las exigencias del desarrollo del país.

En segundo lugar, implica cambiar las estrategias de formación incentivando, en lo posible, la formación integral de cada persona. Esto es, desarrollando la creatividad, la capacidad para adecuarse a cambios, el pensamiento lógico, (sin detrimento de la capacidad crítica para innovar y diferir de lo común), la capacidad para enfrentar y resolver problemas, para adecuarse a nuevas formas de producción y diferentes condiciones de trabajo, la capacidad para conocer las formas de acceso a la información y a estar al día en relación con la innovación científica y a utilizarla en sus expresiones tecnológicas, en la capacidad de autogestión y comercialización.

En tercer término, significa articular en su conjunto el sistema educativo, tanto en lo formal y lo no formal. Ello implica establecer nexos y vías alternativas de formación mediante un currículo flexible y recurrente. Esto es, articulando desde la educación básica a la educación de post-grado con la capacitación profesional, los programas de aprendizaje, de reciclaje y perfeccionamiento y con las experiencias de educación popular y de desarrollo de la comunidad.

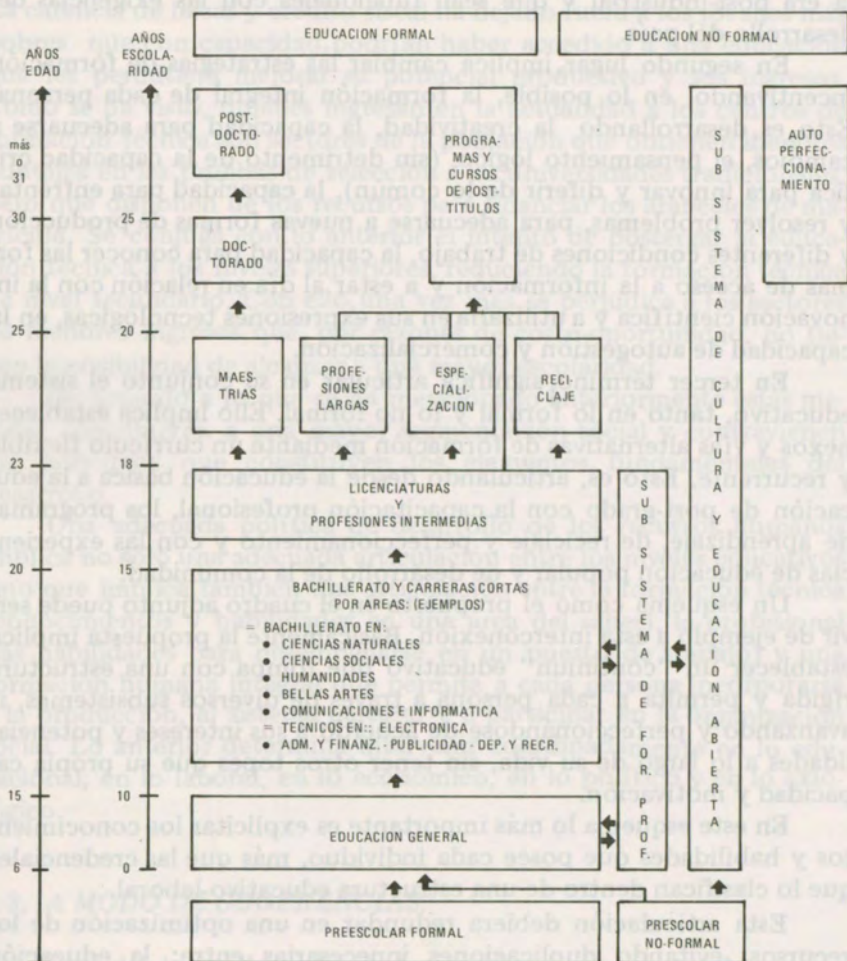
Un esquema como el propuesto en el cuadro adjunto puede servir de ejemplo a esta interconexión. Básicamente la propuesta implica establecer un "continuum" educativo que rompa con una estructura rígida y permita a cada persona a través de diversos subsistemas, ir avanzando y perfeccionándose de acuerdo a sus intereses y potencialidades a lo largo de su vida, sin tener otros topes que su propia capacidad y motivación.

En este esquema lo más importante es explicitar los conocimientos y habilidades que posee cada individuo, más que las credenciales que lo clasifican dentro de una estructura educativo-laboral.

Esta articulación debiera redundar en una optimización de los recursos, evitando duplicaciones innecesarias entre: la educación media técnico profesional, la educación que se imparte en los centros de formación técnica y en los organismos técnicos de capacitación¹⁶. La articulación debería llevar a establecer un sistema de supervisión y evaluación más cuidadosa que sea garante de la calidad del servicio educativo que se otorga, a lo menos en aquellas instituciones que tengan, por alguna vía indirecta o directa, apoyo estatal.

En cuarto lugar, implica establecer una adecuada articulación funcional de lo educativo con el conjunto de otros elementos que

GRAFICO No 4
ESTRUCTURA EDUCACIONAL PROPUESTA



determinan el proceso de desarrollo. Más específicamente con el ámbito de lo científico-tecnológico, con las prospecciones económicas y con el sector productivo laboral. En consecuencia, es imprescindible que los centros de formación técnica cuenten con un apoyo de los sectores científicos del país a través, por ejemplo, de organismos como CONICYT y las universidades. También con aquellas instituciones que están más vinculadas a lo tecnológico como son INTEC, SERCOTEC, Instituto Chile, Instituto Chileno del Acero, Instituto Minero-Metalúrgico, etc.

También es imprescindible contar con el apoyo de las organizaciones del sector productivo tales como SNA, SOFOFA, CORFO, Cámara Chilena de la Construcción, Cámara Chilena de Comercio y de los organismos públicos asociados a los diversos sectores de la producción como son los distintos ministerios. Por ejemplo, podrían establecerse con estos organismos programas especiales de aprendizaje (aprendices que convienen su inserción en empresas durante períodos en que se les permiten desarrollar las habilidades para desempeñarse en el campo laboral) o bien programas de capacitación convenidos con trabajadores de una determinada empresa o de un sector de la producción. Es decir, hacer que las entidades de producción sean también agentes educativos.

En quinto término, implica realizar un esfuerzo por democratizar la educación en general y la educación técnica en particular. Específicamente ello implica abrir programas de becas y financiamiento para los estudiantes de los centros de formación técnica.

Todo lo anterior requiere que se establezcan estrategias y que se definan los roles de los diferentes agentes de formación de recursos humanos técnicos, en relación con las áreas determinadas por los sistemas cultural, social y productivo.

Reiterando lo dicho, dentro de lo cultural se puede incluir el conjunto de valores y saberes que condicionan y potencian a las personas: sus identidades, los principios éticos que rigen sus comportamientos, sus intereses y motivaciones, sus criterios éticos, su manera de codificar e interpretar la realidad, sus conocimientos científicos (tanto de las ciencias de la naturaleza como de las ciencias sociales y las humanidades), el lenguaje, la capacidad para comunicarse y manejar información. En lo social se puede incluir el conjunto de comportamientos sociales de las personas: la capacidad para insertarse y convivir en forma colectiva, su conciencia social, su participación política y comunitaria, su solidaridad, y respeto por los derechos de las personas. En relación con la producción, el conjunto de hábitos, destrezas y habilidades para producir: su capacidad tecnológica, su desarrollo lógico, su capacidad creativa, su capacidad de gestión.

Entre los diversos agentes de formación se pueden señalar las universidades integrales, las universidades docentes (que realizan escasa o ninguna investigación) y los institutos profesionales, los centros de formación técnica, el sistema escolar, en especial en lo que se refiere a la educación técnico-profesional, los organismos técnicos de formación profesional, las entidades de producción y los medios de comunicación de masas. Cada uno de estos agentes podría asumir el rol formativo que le corresponde si existiera una adecuada articulación y definición de roles.

NOTAS:

- ¹ Ver: Peter Scott. *Outlines of a post-modern World*, The Times, Higher Education Supplement, Londres, 18 de agosto de 1989.
- ² Entre los modelos más citados se puede mencionar el neoliberal, el capitalismo de Estado, el corporativista, y el de liberación social. Ver González Luis Eduardo, *Compatibilidad entre modelos de desarrollo concepciones curriculares*. Santiago, PIIE. CIDE, OISE, diciembre de 1986.
- ³ En rigor más que de sistema, que supone entradas, procesos, salidas y retroalimentación, todo con una cierta secuencia cronológica, se debería hablar del concepto teórico de "campo" (como el gravitacional o el electromagnético) donde elementos, muchas veces de origen desconocido, modifican las características del medio ambiente, mientras que la reacción de otros elementos en la zona modifica el campo original en un proceso interactivo dinámico y permanente.
- ⁴ Langdon, Cecilia. *Los Institutos post secundarios de Educación Técnica. Algunos Antecedentes*. Santiago, PIIE 1981, cuadro 1 pág. 17.
- ⁵ Prieto, Alfredo. *La Modernización Educacional*, Santiago, Pontificia Universidad Católica de Chile, 1983.
- ⁶ República de Chile, decreto con fuerza de ley N° 5, abril de 1981.
- ⁷ Rodríguez, Cristina; Bahamondes, Jorge. *Características de la demanda por carreras de la Universidad de Chile*. Santiago, agosto de 1979.
- ⁸ Vergara, Pilar; Rodríguez, Teresa. *op. cit.* 1986.
- ⁹ Muga, Alfonso; *El Sistema Educativo de Nivel Post-Medio en Chile: Estructura y Componentes (1981-1989)*, Santiago, CPU, Documento de Trabajo N° 32/89, noviembre de 1989, Tabla 2 pág. 40. Vergara, Pilar; Rodríguez, Teresa. *Libre Mercado y Educación Técnica Post secundaria. La Experiencia de los Centros de Formación Técnica*. Santiago, FLACSO, Documento de Trabajo 285, marzo de 1986.

- 10 Los datos de los organismos de capacitación deben ser considerados con cierta cautela puesto que hay bastante diversidad en los tipos de capacitación impartida, si bien se hizo una revisión y se seleccionó sólo la capacitación de nivel post secundario, según los antecedentes recogidos por el INE.
- 11 Ver: Muga, Alfonso. El Sistema Educativo de Nivel Post-Medio en Chile: Estructura y Componentes. Santiago, CPU, Documento de Trabajo N° 32/89, noviembre de 1989, Tabla 2 pág. 40.
- 12 Ver: Vergara, Pilar; Rodríguez, Teresa. Libre Mercado y Educación Técnica Post Secundaria. La experiencia de los Centros de Formación Técnica. Santiago, FLACSO, Documento de trabajo 285 de marzo de 1986. Cuadro 11 pág. 53. Los datos citados corresponden a las proporciones para 1984.
- 13 Ver: Muga, Alfonso; Rojas, Fernando. Análisis de algunos resultados del proceso regular de admisión a las universidades chilenas. Período 1982-1989. Santiago, CPU, Documento de Trabajo N° 31, noviembre de 1989. Cuadro 3 página 26.
- 14 Muga, Alfonso: El Sistema Educativo de Nivel Post-Medio en Chile: Estructura y Componentes, 1981-1989. Santiago, CPU, Documento de Trabajo N° 32, noviembre de 1989. Tabla 5 pág. 47.
- 15 Esto es, restando de la matrícula total, la matrícula de primer año que puede estimarse igual a la matrícula nueva si se asume una tasa de repitencia despreciable. Considerando que en general las carreras técnicas son de dos años y que no ingresan alumnos nuevos directamente al segundo año, la diferencia será igual a la matrícula real del segundo año. El cuociente de esta cifra con la matrícula nueva (alumnos del primer año) del año) del año anterior, dará la tasa de supervivencia.
- 16 Por ejemplo, que los OTE y COFT puedan abrir programas especiales para jóvenes desertores y utilizarse sus talleres para estudiantes de educación media de sectores populares.

ANEXO 1

EVOLUCION DE LA MATRICULA EN EDUCACION SUPERIOR,
DESGLOSADA POR AREAS

FUENTE: División de Educación Superior. Ministerio de Educación.

CUADRO:

EVOLUCION DE LA MATRICULA POST SECUNDARIA FORMAL
CON POSTERIORIDAD A LA REFORMA,
POR CAMPO LABORAL.

	Años	<i>Niveles</i>			Total	
		Técnico 3 Años	Bachiller y Profes. de 4 Años	Licenciado y Prof. 5 o + Años		Postgrado y Post- Títulos
<i>1. Agropecuaria</i>						
1.1 Alimentación	1983	1.035	231	376	—	1.642
	1985	1.118	504	389	1	2.012
	1986	1.244	384	—	—	1.628
1.2 Mar y Pesca	1983	277	718	329	—	1.324
	1985	246	402	187	—	835
	1986	102	1.142	733	—	1.977
1.3 Agricultura	1983	562	223	2.185	—	2.970
	1985	327	187	2.296	41	2.851
	1986	928	541	2.329	60	3.858
1.4 Forestal, Maderas	1983	191	—	931	—	1.122
	1985	—	—	—	—	—
	1986	166	399	219	2	786
1.5 Veterinaria	1983	—	—	1.066	—	1.066
	1985	—	—	1.126	11	1.137
	1986	—	—	1.139	—	1.139
TOTAL	1983	2.065	1.172	4.887	—	8.124
	1985	1.863	1.474	5.065	55	8.458
	1986	2.440	2.466	4.420	62	9.388

CUADRO:

EVOLUCION DE LA MATRICULA POST SECUNDARIA FORMAL
CON POSTERIORIDAD A LA REFORMA,
POR CAMPO LABORAL.

2. Artes y Arquitectura	Años	Niveles				Total
		Técnico 3 Años	Bachiller y Profes. de 4 Años	Licenciado y Prof. 5 o + Años	Postgrado y Post- Títulos	
2.1 Decoración y Diseño	1983	263	1.271	—	15	1.549
	1985	788	1.424	69	—	2.281
	1986	1.812	1.834	—	—	3.646
2.2 Arquitectura y Afines	1983	998	—	2.462	—	3.460
	1985	856	—	2.434	—	3.290
	1986	1.004	—	2.613	—	3.527
2.3 Urbanismo	1983	203	—	—	34	237
	1985	93	123	—	75	291
	1986	—	—	25	37	62
2.4 Artes Plásticas	1983	—	55	536	16	607
	1985	6	—	168	17	191
	1986	262	—	120	—	382
2.5 Expresión escénica	1983	—	—	—	—	—
	1985	91	181	75	—	347
	1986	181	—	165	—	346
2.6 Música y Sonido	1983	402	—	109	—	511
	1985	—	—	9	—	9
	1986	—	—	—	—	—
2.7 Expresión Publicitaria	1983	786	147	—	—	933
	1985	—	—	—	—	—
	1986	583	—	—	—	583
TOTAL	1983	2.652	1.473	3.107	65	7.478
	1985	1.834	1.728	2.755	92	8.543
	1986	3.842	1.834	2.923	37	9.206

CUADRO:

EVOLUCION DE LA MATRICULA POST SECUNDARIA FORMAL
CON POSTERIORIDAD A LA REFORMA,
POR CAMPO LABORAL.*Niveles*

3. Ciencias Básicas	Años	<i>Niveles</i>			Postgrado y Post- Títulos	Total
		Técnico 3 Años	Bachiller y Profes. de 4 Años	Licenciado y Prof. 5 o + Años		
3.1 Biología, Ecología	1983	153	86	1.578	116	1.933
	1985	10	13	4.477	67	4.567
	1986	—	—	422	19	441
3.2 Física	1983	—	—	—	—	—
	1985	—	26	358	55	439
	1986	—	—	—	—	—
3.3 Matemáticas	1983	—	444	1.708	116	2.268
	1985	5	351	4.326	128	4.810
	1986	—	317	—	13	320
3.4 Ciencias de la Tierra	1983	—	4	83	—	87
	1985	—	1	2.926	35	2.962
	1986	—	—	531	37	568
3.5 Física-Química Bioquímica	1983	742	1.099	1.578	1.174	4.593
	1985	430	600	2.120	155	3.305
	1986	—	30	3.405	1.002	4.437
3.6 Ciencias del Mar	1983	36	—	—	—	36
	1985	—	429	213	—	642
	1986	—	—	—	—	—
TOTAL	1983	931	1.633	4.947	1.406	8.917
	1985	445	1.420	14.420	440	16.725
	1986	—	347	4.358	1.071	5.776

CUADRO:

EVOLUCION DE LA MATRICULA POST SECUNDARIA FORMAL
CON POSTERIORIDAD A LA REFORMA,
POR CAMPO LABORAL.

	Años	Niveles				Total
		Técnico 3 Años	Bachiller y Profes. de 4 Años	Licenciado y Prof. 5 o + Años	Postgrado y Post- Títulos	
4. Ciencias Sociales	1983	138	—	1.163	47	1.348
	1985	203	—	1.345	32	1.580
	1986	731	—	1.351	1.597	3.679
4.2 Comunicación	1983	—	—	—	—	—
	1985	485	539	776	20	1.874
	1986	—	630	—	13	643
4.3 Publicidad	1983	545	1.562	—	—	2.107
	1985	1.205	—	6	—	1.211
	1986	1.340	—	—	31	1.371
4.4 Estudios Inter- nacionales	1983	—	—	—	285	285
	1985	—	1	—	29	30
	1986	—	—	—	249	249
4.5 Ciencias Po- líticas	1983	—	—	—	75	75
	1985	—	—	—	116	116
	1986	—	—	—	—	—
4.6 Desarrollo Rural	1983	—	—	—	—	—
	1985	—	—	—	31	31
	1986	—	—	—	19	19
TOTAL	1983	683	1.562	1.163	407	3.815
	1985	1.893	540	2.127	228	4.842
	1986	2.071	630	1.351	1.896	5.461

CUADRO:

EVOLUCION DE LA MATRICULA POST SECUNDARIA FORMAL
CON POSTERIORIDAD A LA REFORMA,
POR CAMPO LABORAL.

	Años	Niveles			Total
		Técnico 3 Años	Bachiller y Profes. de 4 Años	Licenciado y Prof. 5 o + Años	
5.1 Derecho	1983	—	—	3.956	4.161
	1985	—	—	4.650	4.714
	1986	—	—	5.161	5.221
5.2 Asistencia Jurídica	1983	—	—	—	—
	1985	77	—	—	77
	1986	252	—	—	252
TOTAL	1983	—	—	3.956	4.161
	1985	77	—	4.650	4.791
	1986	252	—	5.161	5.473

CUADRO:

EVOLUCION DE LA MATRICULA POST SECUNDARIA FORMAL
CON POSTERIORIDAD A LA REFORMA,
POR CAMPO LABORAL.

	Años	Niveles			Total
		Técnico 3 Años	Bachiller y Profes. de 4 Años	Licenciado y Prof. 5 o + Años	
6. Humanidades					
6.1 Filosofía	1983	—	65	213	278
	1985	—	52	1.147	1.235
	1986	—	—	580	726
6.2 Teología	1983	—	147	47	194
	1985	—	158	683	1.016
	1986	—	170	1.179	1.506
6.3 Traducción e Intérprete	1983	11	1.671	1.283	2.965
	1985	—	38	—	38
	1986	—	—	62	161
6.4 Bibliotecología	1983	—	—	222	222
	1985	—	—	318	318
	1986	—	—	—	—
6.5 Letras	1983	—	10	81	155
	1985	—	1	256	317
	1986	1	—	32	32
6.6 Lingüística	1983	—	—	—	81
	1985	—	—	10	144
	1986	—	—	760	760
6.7 Historia	1983	—	—	169	208
	1985	—	122	4.044	4.294
	1986	—	—	—	—
	1983	11	1.893	2.015	4.103
TOTAL	1985	371	6.458	533	7.362
	1986	1	170	2.613	3.186

CUADRO:

EVOLUCION DE LA MATRICULA POST SECUNDARIA FORMAL
CON POSTERIORIDAD A LA REFORMA,
POR CAMPO LABORAL.

7. Educación	Años	Niveles			Total
		Técnico 3 Años	Bachiller y Profes. de 4 Años	Licenciado y Prof. 5 o + Años	
Parvularia	1983	1.268	—	4.912	6.180
	1985	2.231	—	12.880	15.111
	1986	2.580	—	6.770	9.350
Básica	1983	10	—	25.818	25.828
	1985	—	—	4.961	4.961
	1986	1.312	—	10.581	11.942
Media	1983	120	285	5.155	5.623
	1985	—	1.636	21.311	23.122
	1986	84	1.889	7.298	9.268
7.10 Diferencial	1983	458	—	1.622	2.090
	1985	793	—	3.669	4.554
	1986	—	—	—	—
7.11 Ciencias de la Educación	1983	—	—	—	—
	1985	—	326	180	2.263
	1986	—	—	—	—
7.12 Administración y Orientación	1983	37	—	—	216
	1985	—	689	—	63
	1986	13.730	713	74	289
7.13 Educación Técnico Profesional	1983	2.150	—	—	2.150
	1985	399	593	286	1.317
	1986	8.240	—	136	8.376
TOTAL	1983	4.043	285	37.512	42.129
	1985	3.493	3.244	43.287	52.150
	1986	25.946	2.602	24.859	53.745

CUADRO:

EVOLUCION DE LA MATRICULA POST SECUNDARIA FORMAL
CON POSTERIORIDAD A LA REFORMA,
POR CAMPO LABORAL.

8. Ingeniería y Teología	Años	Niveles				Total
		Técnico 3 Años	Bachiller y Profes. de 4 Años	Licenciado y Prof. 5 o + Años	Postgrado y Post- Títulos	
8.1 Civil	1983	—	—	12.884	—	12.884
	1985	5.990	3.514	11.908	—	21.412
	1986	420	9.694	8.095	—	18.209
8.2 Ejecución	1983	—	3.978	1.083	—	5.061
	1985	—	—	678	—	678
	1986	—	966	1.022	253	2.241
8.3 Química	1983	51	—	817	23	891
	1985	8	458	351	1	818
	1986	—	—	104	197	301
8.4 Eléctrico, Electrónico	1983	9.969	134	536	22	10.661
	1985	3.742	5.471	634	6	9.863
	1986	3.840	2.327	2.755	—	8.922
8.5 Mecánica	1983	526	198	577	—	1.301
	1985	4.842	2.924	549	12	8.327
	1986	5.841	663	1.460	—	7.964
8.6 Computación e Informática	1983	9.366	976	—	—	10.342
	1985	23.142	2.333	263	—	25.738
	1986	8.060	9.737	30	—	17.827
8.7 Seguridad, Ries- gos, Control Ca- lidad, Proc. Ind. Obras Civiles, Minas	1983	2.104	3.381	1.996	62	7.543
	1985	2.270	1.681	1.625	44	5.615
	1986	3.007	72	3	3.227	6.309
8.8 Transporte y Tránsito	1983	2.065	410	—	—	2.475
	1985	529	520	—	—	1.049
	1986	—	1	—	—	1
TOTAL	1983	24.081	9.077	17.893	107	51.158
	1985	40.523	16.901	16.008	73	73.505
	1986	21.168	13.766	13.469	3.677	52.080

CUADRO:

EVOLUCION DE LA MATRICULA POST SECUNDARIA FORMAL
CON POSTERIORIDAD A LA REFORMA,
POR CAMPO LABORAL.

	Años	Niveles				Total
		Técnico 3 Años	Bachiller y Profes. de 4 Años	Licenciado y Prof. 5 o + Años	Postgrado y Post- Títulos	
9. Salud						
9.1 Dentista	1983	—	—	1.394	—	1.394
	1985	—	—	1.365	4	1.369
	1986	—	—	1.372	73	1.445
9.2 Medicina	1983	753	—	4.437	167	5.357
	1985	317	1.275	4.289	270	6.151
	1986	—	—	4.172	954	5.126
9.3 Enfermería	1983	102	1.711	775	17	2.605
	1985	829	—	887	72	1.788
	1986	2.233	—	973	5	3.211
9.4 Obstetricia	1983	—	—	1.282	17	1.211
	1985	68	—	1.170	24	1.262
	1986	154	—	1.137	18	1.309
9.5 Kinesiterapia	1983	—	676	—	—	676
	1985	—	—	—	—	—
	1986	—	623	—	—	623
9.6 Fonoaudio- logía	1983	27	106	—	—	133
	1985	—	120	—	—	120
	1986	258	114	—	—	372
9.7 Técnico Médi- co y Labora- torio	1983	—	1.290	318	—	1.608
	1985	—	—	—	—	—
	1986	399	1.292	—	—	1.691
9.8 Técnico Den- tal y Labora- torio	1983	562	—	—	—	562
	1985	1.392	—	—	—	1.392
	1986	—	—	—	—	—
9.9 Dietético y Nutrición	1983	—	511	—	22	533
	1985	—	504	—	24	528
	1986	—	500	—	12	512
9.10 Psicología, Salud Mental	1983	—	—	—	—	—
	1985	—	—	1.481	—	1.481
	1986	—	—	1.572	72	1.644
9.11 Terapia Ocu- pacional y Re- habilitación	1983	—	128	—	4	132
	1985	—	110	—	—	110
	1986	—	109	—	—	190
9.12 Salud Pública, Administración Comunitaria	1983	—	—	1.225	67	1.292
	1985	—	—	1.201	71	1.272
	1986	—	—	—	—	—
9.13 Visitador Médico	1983	16	—	—	—	16
	1985	43	—	—	—	43
	1986	—	—	—	—	—
TOTAL	1983	1.460	4.422	9.431	294	15.607
	1985	2.449	2.009	10.393	465	14.004
	1986	3.044	2.638	9.226	1.134	16.042

CUADRO:

EVOLUCION DE LA MATRICULA POST SECUNDARIA FORMAL
CON POSTERIORIDAD A LA REFORMA,
POR CAMPO LABORAL.

198 Niveles

10. Administración y Economía	Años	Técnico 3 Años	Bachiller	Licenciado	Postgrado	Total
			y Profes. de 4 Años	y Prof. 5 o + Años	y Post- Títulos	
10.1 Economía e	1983	3.296	—	6.999	32	10.327
Ingeniería	1985	921	—	6.998	44	7.963
Comercial	1986	126	—	—	—	126
10.2 Administración	1983	6.590	582	575	—	7.747
	1985	5.006	4.934	—	341	10.281
	1986	—	—	—	—	—
10.3 Contabilidad y Finanzas	1983	956	7.304	—	30	8.290
	1985	6.092	469	—	6	6.567
	1986	799	9.873	—	—	10.672
10.4 Turismo y Hotelería	1983	706	—	—	—	706
	1985	2.391	—	—	—	2.391
	1986	2.674	—	—	—	2.674
10.5 Secretariado	1983	4.937	—	—	—	4.937
	1985	7.913	673	—	—	8.586
	1986	9.668	—	—	—	9.668
TOTAL	1983	16.485	7.806	7.574	62	27.530
	1985	22.323	6.076	6.998	391	33.296
	1986	13.267	9.873	—	—	37.582

EVOLUCION HISTORICA DEL SISTEMA DE SELECCION A LAS UNIVERSIDADES CHILENAS 1967 - 1989

Eliana Díaz

Erika Himmel

Sergio Maltes

1. ANTECEDENTES DEL ACTUAL SISTEMA DE SELECCION Y ADMISION

La creciente demanda por el ingreso de los egresados de la Enseñanza Media a la Educación Superior ha forzado a las universidades a formular políticas que permitan seleccionar a los candidatos más idóneos para proseguir estudios postsecundarios.

Hasta el año 1966, de acuerdo al D.F.L. N° 280 de 30 de mayo de 1931, denominado "Estatuto Orgánico Universitario", era requisito indispensable para ingresar a la Educación Superior, encontrarse en posesión del grado de Bachiller en Humanidades, el que era otorgado por la Universidad de Chile a través de su Facultad de Filosofía y Educación. Además, cada universidad y escuela universitaria administraba a los candidatos pruebas o exámenes selectivos de admisión para determinar quiénes serían aceptados en definitivo.

El grado de Bachiller se lograba mediante la aprobación de un conjunto de pruebas comunes a todos los candidatos y otras específicas que variaban de acuerdo a la mención del bachillerato. Prácticamente fue la Universidad de Chile la que otorgó este grado entre 1931 y 1966, aunque hubo períodos en los cuales tanto la Pontificia Universidad Católica de Chile, como la Universidad Católica de Valparaíso, concedieron el grado sobre bases muy similares a las de la Universidad de Chile.

*El trabajo que aquí se publica es un compendio de dos estudios complementarios. Uno, elaborado por Eliana Díaz, Erika Himmel y Sergio Maltes, relativo a los antecedentes del Sistema de Selección a las Universidades Chilenas entre 1967 y 1989, y otro, de Eliana Díaz y Sergio Maltes, que actualizó el trabajo hasta 1988 y examinó el proceso de selección en el nuevo contexto de la Educación Superior Chilena en los últimos años de la década del 80. (Nota de los editores).

1. ANTECEDENTES DEL ACTUAL SISTEMA DE SELECCION Y ADMISION.

La creciente demanda por el ingreso de los egresados de la Enseñanza Media a la Educación Superior ha forzado a las universidades a formular políticas que permitan seleccionar a los candidatos más idóneos para proseguir estudios postsecundarios.

Hasta el año 1966, de acuerdo al D.F.L. N° 280 de 30 de mayo de 1931, denominado: "Estatuto Orgánico Universitario", era requisito indispensable para ingresar a la Educación Superior, encontrarse en posesión del grado de Bachiller en Humanidades, el que era otorgado por la Universidad de Chile a través de su Facultad de Filosofía y Educación. Además, cada universidad y escuela universitaria administraba a los candidatos pruebas o exámenes adicionales de admisión para determinar quiénes serían aceptados en definitiva.

El grado de Bachiller se lograba mediante la aprobación de un conjunto de pruebas comunes a todos los candidatos y otras específicas que variaban de acuerdo a la mención del bachillerato. Prácticamente fue la Universidad de Chile la que otorgó este grado entre 1931 y 1966, aunque hubo períodos en los cuales tanto la Pontificia Universidad Católica de Chile, como la Universidad Católica de Valparaíso concedieron el grado sobre bases muy similares a las de la Universidad de Chile.

*El trabajo que aquí se publica es un compendio de dos estudios complementarios: Uno, elaborado por Eliana Díaz, Erika Himmel y Sergio Maltes, relativo a los antecedentes del Sistema de Selección a las Universidades Chilenas entre 1967 y 1989, y otro, de Eliana Díaz y Sergio Maltes, que actualizó el trabajo hasta 1989 y examinó el proceso de selección en el nuevo contexto de la Educación Superior Chilena en los últimos años de la década del 80. (Nota de los editores).

Paulatinamente, se fueron agregando a la Licencia Secundaria y al Bachillerato, diversos criterios de selección consistente en entrevistas y variadas pruebas. Estas últimas abarcaban una gama amplia de objetivos, tales como una evaluación de la "cultura general" del candidato, de su nivel de vocabulario u otras supuestas funciones dentro del dominio verbal; también se medían otras características intelectuales, de personalidad y aptitudes específicas. Era tal la heterogeneidad de elementos de juicio empleados por las distintas universidades y sus respectivas carreras, que resultaba difícil para el postulante a la educación superior tener cierta claridad acerca de los trámites que debía seguir para lograr su ingreso. Si el candidato postulaba a una carrera en una universidad, se veía obligado a rendir por lo menos tres series de exámenes en un lapso de tres meses, a saber: los del último año de enseñanza media, los del Bachillerato, y los de admisión a la carrera. Si postulaba a más de una universidad o carrera, las instancias de exámenes se multiplicaban aún más.

Esta situación se modificó sustancialmente con la dictación de la Ley N° 16.526 el 13 de septiembre de 1966, que derogó los artículos 43 y 75 del Estatuto Orgánico Universitario de 1931, suprimiendo como requisito de ingreso a la Educación Universitaria la obtención previa, por parte de los egresados de educación secundaria, del grado de Bachiller en Humanidades. En cambio, estableció en su artículo 2º, que la posesión de la Licencia de Educación Media, otorgada al término de los estudios secundarios, "constituye un requisito de ingreso a la educación superior universitaria, cuando fuere precedente".

La dictación de la Ley N° 16.526 confirmó el consenso nacional sobre la inadecuación de este grado como un requisito de ingreso e instancia de selección, materia ampliamente debatida en el Consejo Universitario de la Universidad de Chile desde el año 1962, y que dio como resultado que dicho Consejo acordara en su sesión N° 26a., ordinaria, del 17 de junio de 1964, la aplicación experimental en la selección de alumnos a las Facultades de Medicina, Odontología, Ciencias Jurídicas y Sociales, y Filosofía y Educación, de una "Prueba de Aptitud Académica para la Selección a la Universidad", propuesta por el Instituto de Investigaciones Estadísticas de la Universidad de Chile.

Simultáneamente la Pontificia Universidad Católica de Chile comenzó a utilizar esta prueba en forma experimental en algunas carreras, tales como Ingeniería, Psicología y Periodismo.

Este instrumento permitió medir las aptitudes básicas de los candidatos para el trabajo universitario, ya que estaba basado en experiencias internacionales en medición y evaluación educacional, y

demonstró ser una herramienta científicamente válida para los fines de selección de alumnos. En nuestro país, había sido probado desde 1962 y a esa fecha significó el que se aplicara a más de 17.000 candidatos y alumnos de primer año universitario.

Resultaba evidente que la supresión del grado de Bachiller y su reemplazo por la Licencia de Educación Media no solucionaba el problema de determinar los méritos de quienes ingresarían a la Educación Superior sino, por el contrario, tendía a aumentar la diferencia entre el número de candidatos interesados en ingresar y el número de plazas que podían ofrecer las Corporaciones de Educación Superior. Por lo tanto, la Universidad de Chile debió establecer un procedimiento que superara esta situación.

Era necesario, además, que este nuevo procedimiento de selección no fuera susceptible a las críticas, por demás agudas, que se habían formulado al Bachillerato, particularmente, con respecto a la subjetividad de su corrección. Esta crítica provenía, tanto de la opinión pública en general, como de los sectores educacionales, en este caso fundamentada en razones técnicas y administrativas de peso.

La heterogeneidad de los criterios de evaluación del rendimiento académico, dificultaba la realización de estudios acerca de la validez predictiva de los diferentes sistemas de selección empleados por la Corporación. Sin embargo, hubo algunos trabajos como los de Himmel y Terfort (1953); Grandiot y Ségure (1953); Grassau (1955), Jacob et al. (1966); Jaramillo y Salas (1961), que analizaron con bastante detalle la naturaleza de los criterios de selección y su capacidad predictiva del rendimiento académico. Las conclusiones de dichos estudios ratificaron la necesidad de uniformar criterios de selección, de crear instrumentos de medición objetivos, confiables y válidos, y de coordinar el proceso de selección a nivel de todas las universidades chilenas.

El Consejo Universitario de la Universidad de Chile, después de un amplio debate sobre la materia, resolvió, en la sesión N° 30, ordinaria, celebrada el 7 de septiembre de 1966, aplicar la "Prueba de Aptitud Académica para la Selección a la Universidad", diseñada por el Instituto de Investigaciones Estadísticas y Educacionales de esa Corporación desde el año 1962, registrada como propiedad intelectual de la Universidad con el N° 30.965 del 22 de octubre de 1965, y entregar la responsabilidad de la aplicación del procedimiento de selección a una comisión especial, denominada "Comisión Técnica de Exámenes de Admisión" integrada por la entonces Directora del Instituto de Investigaciones Estadísticas, Prof. Erika Grassau, y los académicos Joaquín Cordua, Hugo Behm, Avelino León, Eduardo Vilches y Hugo Zunino.

Este procedimiento de selección, de acuerdo con los análisis de la experiencia aplicada en la Universidad de Chile, quedó conformado por los antecedentes de educación secundaria del candidato, a través del promedio de notas de educación media, de la Prueba de Aptitud Académica, de Pruebas de Conocimientos Específicos, y de Pruebas Especiales de aptitud para ciertas carreras.

El Consejo Universitario de la Universidad de Chile en su sesión Nº 36, ordinaria, del 19 de octubre de 1966, acordó poner a disposición de las universidades del país la Prueba de Aptitud Académica, que habilitaría a los candidatos para optar al ingreso a la Universidad de Chile y a todas aquellas carreras que acordaran implantarla. Se entregó al Instituto de Investigaciones Estadísticas la responsabilidad de la elaboración, administración, corrección e información de los resultados de esta prueba, y se estableció que las Pruebas de Conocimientos Específicos serían elaboradas, administradas, corregidas e informadas por cada una de las universidades, y sólo tendrían valor para el ingreso a las carreras que éstas ofrecían.

El día 11 de enero de 1967 se aplicó por primera vez a nivel nacional y para todas las universidades del país la "Prueba de Aptitud Académica para Selección a la Universidad", de la Universidad de Chile (en ese entonces AASU).

Se habían inscrito para rendirla 30.763 sujetos, de los cuales se presentaron 29.678 candidatos, que optaban a 21.083 vacantes. La última aplicación del Bachillerato en Humanidades, en el año anterior, comprendió a 15.757 candidatos que optaron a 19.442 vacantes que ofrecían las universidades del país.

La Prueba de Aptitud Académica ha sido rendida desde 1967 hasta la fecha por más de un millón y medio de personas, y ha sido empleada como requisito básico de ingreso a la educación superior universitaria por todas las Corporaciones, salvo la Universidad Técnica del Estado (actual Universidad de Santiago de Chile), que suspendió este requisito y administró un proceso independiente de ingreso de alumnos, basado exclusivamente en las calificaciones de enseñanza media, entre 1968 y 1969.

En 1969 por sugerencia de la Universidad de Chile, se estableció una "Comisión Coordinadora del Proceso de Admisión" con el fin de unificar el proceso entre las universidades que se integraron a él desde sus inicios. Posteriormente, en el año 1970, con la incorporación de las demás universidades, dicha Comisión amplió su acción a las ocho Corporaciones existentes en el país, hasta la dictación de la nueva legislación sobre Educación Superior de 1981.

La Comisión Coordinadora ha sido permanentemente presidida

por el Director o Jefe del Servicio de Selección y Registro de Estudiantes de la Universidad de Chile, y está integrada por los representantes oficiales designados por las autoridades superiores de las universidades participantes. Por decisión de la propia Comisión, éste ha sesionado regularmente en la sede del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas en Santiago, y ocasionalmente en las sedes de algunas de las universidades regionales.

La Comisión Coordinadora del Proceso de Admisión a las Universidades Chilenas ha tenido, desde sus inicios, el propósito de lograr la articulación interuniversitaria en materias de admisión, respetando las decisiones independientes de cada universidad, y promoviendo la integración de los esfuerzos y los recursos humanos de éstas y del país.

Alentada por este espíritu interuniversitario, que ha logrado mantener aun en los momentos más difíciles de los últimos catorce años, se ha caracterizado por su permanente actitud de apoyo al quehacer educacional y su respeto, tanto a las decisiones institucionales como a las de los candidatos a la educación superior.

La actual integración y coordinación interuniversitaria que representa la Comisión Coordinadora del Proceso de Admisión proviene de un acta de acuerdos, que refundió todos los acuerdos bilaterales y multilaterales de las Corporaciones y que fue aprobada por la totalidad de los representantes de las universidades, en su sesión ordinaria del 28 de julio de 1970.

El Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, en sus sesiones N^{os} 218 y 220 de 1978, al establecer el Reglamento General de Comisiones Asesoras Permanentes y Especiales, incluyó en sus Disposiciones Transitorias, a esta Comisión Coordinadora como Comisión Asesora Permanente de dicho Consejo.

A partir de 1985, la Comisión quedó integrada por representantes de las 24 Corporaciones actuales de Educación Superior, de acuerdo a la legislación vigente.

Desde el punto de vista legal, como lo expresan Aranda y Lara¹ en documentos internos, todo egresado de la Enseñanza Media está facultado para postular a la Educación Superior. Sin embargo, la relación entre la oferta de vacantes y la demanda de ingreso a la universidad, plantea la necesidad imperiosa de seleccionar a los candidatos más idóneos para proseguir estudios en la Educación Superior.

El sistema implantado desde 1967 hasta la fecha, como concurso de admisión regular, ha incluido el siguiente conjunto relativamente estable de antecedentes:

- a) El promedio de calificaciones de la Educación Media.

- b) La prueba de Aptitud Académica que, a pesar de algunas modificaciones en su parte verbal, se ha utilizado desde 1967 hasta la fecha.
- c) Las pruebas de Conocimientos Específicos que se incluyeron como componentes del Examen de Admisión desde 1967 hasta 1971, y que se repusieron en 1975 hasta la fecha.
- d) Las pruebas de Aptitudes Específicas que se han empleado en algunas Corporaciones como criterio de selección, con grandes variaciones en cuanto a su modalidad, en carreras tales como Arquitectura, Arte, Educación Física, Música, etc.
- e) El examen de contraindicaciones psicológicas, de gran variabilidad en sus características, que ha sido utilizado sólo por las Escuelas de Psicología de la Universidad de Chile y de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
- f) Otros antecedentes que han sido ponderados por las diversas universidades como criterios adicionales de selección son: la regionalidad, la rama de egreso de la Enseñanza Media, el nivel socioeconómico y antecedentes laborales.
- g) A partir de 1985, se ha incluido, con carácter obligatorio, una Prueba de Conocimientos Específicos de Historia y Geografía de Chile. Esta incorporación obedece al Decreto Supremo Nº 596 de junio de 1983.

A continuación se proporcionan los antecedentes teóricos de cada uno de los factores de la batería de selección.

2. FACTORES QUE CONFORMAN EL CONCURSO DE SELECCION

2.1. *Las notas de la enseñanza media.*

El promedio de calificaciones de la Enseñanza Media ha sido un elemento prácticamente constante para todas las universidades y procesos desde 1967, con la única excepción de la Universidad Técnica Federico Santa María durante un período.

Aunque este antecedente no puede ser interpretado como un índice confiable de los conocimientos adquiridos en etapas educacionales anteriores, debido a los diferentes criterios de evaluación empleados por los establecimientos, constituye, no obstante, un indicador del grado de ajuste del educando a las exigencias de su medio escolar. Por ende, refleja, indirectamente, los hábitos de estudio y la valoración que el estudiante proporciona al conocimiento y al aprendizaje.

Las notas de Enseñanza Media son recopiladas por el Servicio de

Selección y Registro de Estudiantes de la Universidad de Chile, organismo ejecutivo del sistema, en el momento de la inscripción de los candidatos al proceso de selección. El promedio aritmético del total de calificaciones obtenidas por los candidatos durante los cuatro años de Enseñanza Media, se transforma, al igual que los demás antecedentes de selección, a una escala de puntaje estándar cuyo promedio se fija arbitrariamente en 500 puntos con una desviación estándar de 100 puntos, lo que determina un rango aproximado de 200 a 800 puntos. Se construyen escalas de equivalencias de los promedios de notas para los distintos tipos de educación que se ofrecen en el país (Científico-Humanística, Comercial, Industrial, etc.). Para llevarlo a la escala de 200 a 800 puntos, el promedio de notas de la Enseñanza Media se transforma linealmente en relación al promedio y desviación estándar de la población de candidatos, lo que permite su combinación con los restantes criterios de selección.

Dado que la población de postulantes proviene de establecimientos de Educación Media con reglamentos de evaluación y calificación diferentes, se agruparon los colegios de procedencia de los candidatos en tres grandes categorías, que prácticamente se han mantenido invariables desde la adopción del sistema de selección.

La primera categoría comprende a todos los colegios que imparten Educación Media Científico-Humanista en horario diurno (Grupo A).

El segundo grupo abarca a los establecimientos de Educación Media Científico-Humanista Vespertinos y Nocturnos. Se incluyen además, en este grupo, los alumnos que rinden exámenes de validación (Grupo B).

La tercera categoría (Grupo C) incluye a los establecimientos de Educación Técnico-Profesional

La Tabla 1 resume los promedios por año de cada grupo.

Se observa que en el primero, el promedio general de los postulantes experimenta un incremento sostenido entre 1967 y 1984. Ello implica que, para los postulantes rezagados, la equivalencia en la escala transformada cambia cada vez que se modifica el promedio general. Así, por ejemplo, hasta 1970 un promedio de notas de 4,8 correspondía a 500 puntos, en cambio, actualmente dicho promedio equivale sólo a 400 puntos.

Las variaciones experimentadas por el promedio general de notas pueden ser atribuidas sólo mínimamente a los cambios introducidos en los reglamentos de evaluación durante el período examinado. En efecto, las modificaciones reglamentarias no han incluido un cambio en la nota mínima de promoción desde 1958 cuando se modificó de 3 a 4. Las variaciones posteriores se han orientado más bien a con-

cebir la evaluación como un medio para lograr un incremento en el aprendizaje escolar, efecto este último, que tampoco se refleja en las pruebas de conocimientos específicos. Por consiguiente, el aumento del promedio general de notas no puede ser concebido como un mejoramiento en el logro de los objetivos educacionales, más bien podría interpretarse como una tendencia de los colegios para favorecer a los estudiantes en su futura postulación a la universidad.

Por otra parte, la masificación de la Educación Media llevaría a predecir una disminución del promedio general, más que un aumento.

Los promedios del grupo de alumnos que egresan de la Educación Media Científico-Humanista Vespertina y Nocturna (segundo grupo) tienen un comportamiento similar a los del grupo anterior en la serie temporal examinada.

Es posible que las variaciones observadas se expliquen por factores similares a los examinados en el caso precedente, pues los establecimientos que atienden a esta población se rigen por planes y programas que se encuentran orientados por los mismos objetivos generales. El nivel ligeramente más bajo que exhiben los promedios del grupo B puede atribuirse a la exclusión de las asignaturas técnico-artísticas en los planes de estudio de la enseñanza vespertina y nocturna. En efecto, las notas en esta área, de los alumnos egresados de establecimiento de origen diurno, suelen contribuir al aumento de los promedios generales de calificaciones.

El grupo C presenta la menor variabilidad en los promedios de notas durante el período examinado y no exhibe una tendencia a aumentar consistentemente. Ello puede deberse, por una parte, al carácter terminal que tiene esta modalidad de Educación Media y por otra, al número cada vez más reducido de alumnos que espera continuar estudios superiores.

En cuanto a la confiabilidad de este criterio de selección, se ha efectuado un estudio para una muestra de establecimientos que reveló que los promedios de notas tenían una confiabilidad superior a 0,80, estimada a partir del método de Hoyt (1941). También mostró que no había diferencias entre la confiabilidad de los promedios de colegios particulares y fiscales, Vergara y González (1982).

Con respecto a la validez predictiva de las notas de la educación media, se puede señalar que es prácticamente el criterio que presenta la capacidad productiva más estable y consistente en todos los estudios realizados, ingresando en el primero o segundo lugar en las ecuaciones de regresión.

2.2. La prueba de aptitud académica

La Prueba de Aptitud Académica mide, esencialmente, la habilidad que el educando tiene para razonar en un contexto verbal y en uno matemático-espacial. Se eligen esos dos contextos porque representan una suerte de perfil general que es indispensable para proseguir cualquier estudio de nivel superior. Incluye capacidades que nadie puede discutir como fundamentales para el aprendizaje universitario, tales como comprensión verbal y razonamiento lógico.

El concepto de aptitud involucrado en la denominación de la prueba corresponde a la definición de Bingham (1937): "Condiciones o conjuntos de características consideradas como sintomáticas de las habilidades de los individuos, para adquirir, con cierto entrenamiento, conocimientos, habilidades o conjuntos completos de respuestas".

Como bien lo expresa Avila (1978), la finalidad primordial de la prueba de aptitud es la de poder estimar el desenvolvimiento futuro de un individuo partiendo de la información contenida en las respuestas a los estímulos que se consideran representativos de las habilidades que se desea medir. Como la predicción no puede expresarse en forma de certeza, sino en términos de probabilidades, un cierto puntaje en la prueba de Aptitud indica una mayor o menor posibilidad de éxito del individuo en su actividades académicas futuras.

En otras palabras, es un instrumento de medición de amplio espectro que permite discriminar de modo efectivo entre la mayor parte del rango de habilidad académica de los alumnos que postulan a la universidad y está destinada a servir no sólo a aquellas instituciones que tienen candidatos con puntajes altos, sino también para descubrir niveles de habilidad entre postulantes de baja puntuación.

La Prueba de Aptitud Académica se propone obtener una información de la calidad probable de un individuo como estudiante en cualesquiera de las carreras universitarias, y constituye una medida del desarrollo de dos factores básicos de la capacidad general, o "inteligencia general" antes señalados, en el momento en que el candidato ha finalizado los estudios de enseñanza media. El hecho de que la variable "capacidad general", o si se prefiere, "inteligencia general", sea uno de los factores determinantes asociados con la variable "rendimiento académico" es lo que hace aconsejable la construcción de este tipo de pruebas.

La llamada inteligencia general no es sino un constructo que alude a un conjunto de diversas operaciones intelectuales de diferentes niveles de complejidad y calidad, que van desde el simple reconocimiento hasta el más complejo razonamiento, aplicadas a las diversas estructuras de pensamiento: unidades conceptuales, relaciones, siste-

mas, etc., sean ellas expresadas por elementos verbales o por elementos matemáticos.

Hoy en día la habilidad para razonar es la condición "sine qua non" del concepto de inteligencia, pues razonar implica la capacidad de deducir, abstraer, conceptuar, inferir y otras propiedades que son típicas del acto inteligente (Sternjberg, 1984; Carroll, 1981).

Para que esta prueba sea efectivamente un instrumento que mida habilidades generales y no rendimiento o aprovechamiento escolar, los estímulos incluidos no presentan la forma acostumbrada en la enseñanza media; no están relacionados en forma demasiado estrecha con los contenidos de cursos específicos, ni exigen a los candidatos un elevado nivel de conocimientos. En síntesis, es una prueba que mide razonamiento y echa mano de contenidos verbales y numéricos sencillos, aunque de diversos grados de complejidad.

El que los estímulos no se relacionen en forma muy directa con las conductas adquiridas sistemáticamente en la escuela, no implica que los resultados obtenidos en la prueba sean independientes de la educación recibida, ya que una aptitud es el producto de la interacción de las condiciones innatas y del medio. El desarrollo de las potencialidades individuales está sujeto a limitaciones impuestas por las posibilidades de aprender y de desarrollarse, vale decir, por el nivel cultural del ambiente y por las oportunidades que éste ofrece.

La Prueba de Aptitud Académica intenta atenuar el efecto que tienen los factores externos sobre las habilidades básicas del postulante. Si bien es cierto que las potencialidades del sujeto están constreñidas por su medio, esta prueba se elabora tratando de neutralizar en lo posible este condicionamiento y para conseguirlo centra la dificultad en el tipo de operaciones mentales exigidas y no en el nivel de los contenidos verbales y no verbales. Por ello, contrariamente a lo que se sostiene, La Prueba de Aptitud Académica no es directamente dependiente del nivel socio-económico de los candidatos. La contrastación empírica de esta hipótesis puede consultarse también en Himmel, Maltes y Majhuf (1980).

Esta prueba consta de dos partes: verbal y matemática.

A) *Parte verbal*

a) Estructura original:

Desde 1967 hasta 1983, la parte verbal incluyó las siguientes secciones: Antónimos, Analogías, Completación de Oraciones y Comprensión de Lectura.

i. Antónimos: Las preguntas de este tipo miden la extensión y calidad del vocabulario. En cada pregunta se presenta una palabra seguida de cinco opciones, para que el candidato elija entre ellas la palabra que tenga el significado más opuesto al enunciado. El rango de vocabulario es uno de los factores claves del razonamiento verbal.

ii. Analogías: Las preguntas de este tipo miden la capacidad del candidato para establecer relaciones entre palabras e ideas. Al responder, el alumno deberá analizar relaciones, determinando cuáles son de naturaleza similar o paralela. Algunas de las preguntas envuelven la conexión de causa y efecto, otras presentan relaciones que pueden ser particulares y concretas, o generales y abstractas. De esta forma, el puntaje que el sujeto obtenga en las analogías es un indicador de la capacidad de abstracción del educando.

iii. Completación de oraciones: En las preguntas de esta naturaleza el alumno deberá completar una oración que carece de una o dos palabras o frases. Necesita para ello, identificar la palabra o frase que falta entre una lista de cinco palabras o frases y, de hecho, volver a colocarla en la oración. Con este tipo de preguntas se mide la habilidad para seleccionar aquellas opciones que por razones de lógica y estilo, son concordantes con el resto de la oración. Así, la completación de oraciones es un referente de la articulación lógica del razonamiento verbal.

iv. Comprensión de lectura: La sección final y más extensa de la parte verbal se refiere a la Comprensión de Lectura. La importancia dada a este aspecto se fundamenta en la constatación de que el éxito del estudiante en la universidad se relaciona estrechamente con su capacidad para comprender y discriminar los textos.

Algunas de las preguntas de esta sección miden la comprensión del sentido básico de lo que afirma explícitamente; otras, en cambio, miden la capacidad para interpretar y analizar lo que se lee y algunas, miden la habilidad para reconocer aplicaciones razonables de los principios u opiniones que expresa el autor del texto. Se refiere a tópicos de ciencias sociales, arte, ciencias naturales, etc. y se clasifican en trozos narrativos, expositivos y argumentativos. La comprensión de lectura mide la capacidad de análisis y síntesis, de formulación de juicios, evaluación; en resumen, la estructura del razonamiento inductivo-deductivo.

b) Modificaciones:

Para el proceso de admisión 1974, se sustituyó la sección Antónimos por una de Términos Excluidos y la sección Analogías fue

reemplazada por la de Completación de Analogías. Ambas secciones son teóricamente equivalentes a las anteriores.

En ambos casos, las modificaciones obedecían a que el universo de preguntas de las secciones reemplazadas se agotaría a corto plazo.

Las preguntas de Término Excluido constan de una palabra enunciado bajo la cual hay otras cinco, señaladas con las letras A), B), C), D) y E). Cuatro de éstas se relacionan por su significado con aquélla del enunciado. El sujeto escoge la palabra cuyo sentido no muestra ninguna relación ni con el enunciado ni con los otros términos de la palabra.

En la sección Completación de Analogías se pide que se establezca una relación analógica entre dos parejas de términos que aparecen incompletas en el enunciado: a ambas parejas les falta el primer término.

El H. Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas en la Sesión N° 236, celebrada el 15 de mayo de 1980 en acuerdo N° 9, dispuso que la Comisión Coordinadora estudiara la factibilidad de medir ortografía y redacción como componentes de la parte verbal de la Prueba de Aptitud Académica. Como lo indican Avila y otros (1982), cabe mencionar que desde 1976, el Comité encargado de elaborar la parte verbal de la Prueba de Aptitud Académica había iniciado experimentalmente los estudios para introducir una sección que midiera la redacción dentro del marco de la Prueba de Aptitud Académica. Tras varios años de experimentación, se concluyó que, aunque la forma más legítima de medir esta habilidad es mediante la generación espontánea de un texto por parte del candidato, se puede lograr una buena aproximación después de definir un conjunto de indicadores que den cuenta de la capacidad de un sujeto para redactar. Así, se concluyó que los constructos más eficientes y más correlacionados con el resto de la parte verbal eran: estructuración formal de la frase, economía en el uso del lenguaje y coherencia de las ideas de los contenidos del discurso. La primera se evalúa a través de la sección denominada "uso de ilativos": (conectivos gramaticales); la segunda, mediante la sección "eliminación de oraciones" y la tercera con el ítem "plan de redacción".

Con respecto a la factibilidad de la medición de la ortografía, el estudio de los especialistas del Comité Verbal estableció que, desde el punto de vista de los objetivos de la Prueba de Aptitud Académica, la corrección ortográfica es un rasgo de diferente naturaleza que la de los factores verbales medidos, ya que implica memoria visual y coordinación motriz. Dicha corrección no corresponde a ninguno de los factores intelectuales considerados necesarios para el manejo de teorías y abstracciones, esencial para el trabajo académico. Además, no

es un rasgo que pueda emplearse para predecir el rendimiento académico de los postulantes a la universidad.

B) Parte matemáticas

La parte matemática de la Prueba de Aptitud Académica determina el grado de comprensión y de razonamiento mediante símbolos matemáticos, y la capacidad del alumno para usarlos en la resolución de problemas.

Esta prueba no pretende, en modo alguno, verificar el rendimiento escolar anterior, ni tampoco intenta medir la cantidad de conocimientos específicos que se haya logrado adquirir en la asignatura durante la enseñanza media. Es una prueba de razonamiento que proporciona un índice de la capacidad del alumno para estudio académico superior.

En la parte matemática se incluyen problemas que requieren la aplicación de conocimientos y destrezas de Aritmética y de Álgebra elemental, y la aplicación de algunas nociones generales de Geometría. Consta de dos tipos fundamentales de problemas: el primer tipo exige encontrar una determinada solución al problema presentado, tal como lo ha hecho el alumno durante sus estudios de enseñanza media. Necesitará para ello de su habilidad para realizar cálculos de rutina, de su capacidad para el juicio numérico y para establecer relaciones entre elementos conocidos. El otro tipo, en cambio, consiste en problemas en que sólo se pide un análisis de los datos proporcionados para decidir si éstos son o no suficientes para su resolución. Los problemas de esta naturaleza, aunque también suponen las habilidades ya mencionadas, dan énfasis a la capacidad de razonamiento lógico.

La parte matemática de la Prueba de Aptitud Académica no ha sufrido mayores modificaciones estructurales a lo largo del tiempo. Entre 1967 y 1974 esta parte incluyó 60 preguntas, así como desde 1980 hasta la fecha. En el período intermedio constaba solamente de 50 preguntas.

C) Características técnicas de la prueba de aptitud académica

Las características técnicas que se analizan son similares para todas las pruebas, por lo cual se describirán a continuación en sus aspectos generales.

- a) Análisis de los promedios y desviaciones estándar de la prueba.

El promedio (X) y la desviación estándar (S) se calculan sobre el número de respuestas correctas menos un cuarto de las erradas, para cada sujeto, lo que se denomina promedio de respuestas corregidas.

La desviación estándar de cada prueba corresponde a la indicación de heterogeneidad de la distribución de los puntajes en torno al promedio de respuestas correctas. Justamente es el promedio de respuestas corregidas el que corresponde a los 500 puntos de la escala estándar que se usa para establecer los puntajes. Por su parte, la desviación estándar de los puntajes corregidos se hace equivalente a 100 puntos.

En las tablas en que se consignan estos datos se anota también el número de candidatos que efectivamente rindió la prueba respectiva, así como el número de ítemes que la constituyó. Estos datos se muestran desde los inicios del sistema (1967) hasta 1984.

b) El grado de dificultad promedio (p) para cada prueba, corresponde a la proporción media de respuestas corregidas. Según los estándares comunes para este tipo de pruebas el grado de dificultad puede oscilar entre 20 y 80 %, pues proporciona la mejor discriminación, siendo el óptimo 50 %. A medida que el grado de dificultad promedio se acerca a 0, la prueba se hace más difícil para los candidatos y a medida que se acerca a 100 se hace progresivamente más fácil.

c) El índice de homogeneidad promedio (r_{it}) corresponde a la media de las correlaciones entre cada uno de los ítemes que componen la prueba y el puntaje de ésta en su conjunto.

Desde ese ángulo, la correlación ítem - test promedio representa un análisis de la correspondencia entre cada ítem y el test total, esperándose que los candidatos que responden correctamente al ítem obtengan un mayor puntaje que aquéllos que los responden incorrectamente y viceversa. Se espera, por lo tanto, que esta correlación sea positiva, pero moderada (el mínimo aceptable es 0,30). Si la correlación es nula, negativa o menor que 0,30 se interpreta que el ítem es inconsistente con la prueba total y normalmente debe eliminarse al analizar las formas experimentales (o de pre-test) de la prueba. Si, por el contrario, la correlación ítem-test es muy superior a 0,30 (es decir desde 0,55 aproximadamente hacia arriba) se interpreta como una homogeneidad muy alta de la prueba, por lo que a mayor r_{it} , menor capacidad de discriminación de la prueba completa.

d) El índice de confiabilidad (r_{xx}) de una prueba es un indicador del grado de precisión o de control de calidad de un instrumento

de medición o, en otras palabras, el grado en que concuerdan los puntajes observados con los puntajes "verdaderos" en el test (lo observado más el error). Existen varias formas de determinar la confiabilidad, de las cuales la que más frecuentemente se usa es la estimación de la consistencia interna del instrumento, que depende por una parte del número de ítems del instrumento (a mayor cantidad de ítems, mayor expectativa de confiabilidad), de la varianza de cada uno de los ítems que lo componen² y de la varianza total de la distribución. Todos estos aspectos se combinan en una expresión derivada por Kuder y Richardson llamado KP20, que es el más común indicador de la aproximación a la confiabilidad, vía consistencia interna.

La fórmula se expresa como:

$$KR20 = \frac{K}{K-1} \left(1 - \frac{\sum S_i^2}{S^2} \right)$$

donde: K número de ítems
 S_i^2 varianza de cada ítem i
 S^2 varianza total de la prueba

Esta ha sido la fórmula más utilizada en el análisis de los instrumentos que componen la batería de selección universitaria en Chile, aunque en ocasiones se han utilizado otras expresiones, como la fórmula de Gulliksen, que incorpora como factor la correlación ítem - test, anteriormente mencionada³. Un índice de confiabilidad de 0,80 es considerado adecuado, un valor de 0,90 o más se encuentra óptimo.

e) El error de medida (e) es complemento de la confiabilidad, por lo cual aumenta a medida que ésta disminuye. Su expresión depende, por un lado de la desviación estándar de la prueba total (s) y de la confiabilidad, y se calcula de la siguiente manera:

$$e = s (1 - r_{xx})$$

en que e = error de medida

$$r_{xx} = \text{índice de confiabilidad}$$

por lo que, por ejemplo, e = 5 significa que se puede esperar una variación de más o menos 5 puntos con respecto al puntaje observado.

Cabe mencionar que la confiabilidad se puede ajustar para lograr

TABLA N° 2

CARACTERISTICAS TECNICAS DE LA PRUEBA DE APTITUD ACADEMICA — PARTE VERBAL

CARACTERISTICAS		1967	1968	1969	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976
Total postulantes	N	29.678	31.011	36.042	49.244	50.079	76.858	107.818	103.219	119.504	91.445
Total preguntas	n	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Promedio puntaje corregido	u	24,2	30,8	31,9	31,4	24,7	22,5	25,1	23,8	31,1	34,1
Desviación estándar del puntaje corregido	s	13,39	14,49	14,76	15,0	14,32	14,56	16,37	15,36	18,83	17,86
Grado medio de dificultad	%o	49,0	51,0	48,0	45,0	43,0	38,0	40,0	45,0	46,0	49,0
Indice medio de homogeneidad	rb	0,440	0,446	0,472	0,450	0,468	0,471	0,512	0,502	0,505	0,462
Confiabilidad	rtt	0,90	0,90	0,91	0,90	0,91	0,91	0,92	0,92	0,96	0,95

	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
	84.806	102.494	107.274	110.508	117.371	105.351	119.245	122.201	121.169	125.522	114.775	110.652	108.871
	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	89
	31,6	34,9	36,3	34,0	29,9	30,0	31,6	34,1	37,3	33,7	34,8	36,8	33,5
	18,72	18,42	18,27	18,48	17,00	18,45	19,50	16,69	17,8	18,5	18,3	18,4	17,5
	48,0	49,0	50,0	47,0	44,0	45,0	45,0	45,0	0,52	0,48	0,48	0,51	0,52
	0,497	0,460	0,454	0,467	0,435	0,466	0,473	0,429	0,459	0,437	0,470	0,457	0,462
	0,96	0,95	0,95	0,95	0,94	0,95	0,96	0,94	0,95	0,95	0,95	0,95	0,94

tura en favor de la estimulación audiovisual de la televisión.

La Tabla señala que el grado de dificultad media de la parte verbal se ha mantenido relativamente constante a través del tiempo, encontrándose bastante cercana a valores adecuados; sólo en 1972 y 1973 la prueba tuvo una dificultad media algo mayor.

En cuanto al índice de homogeneidad, la Tabla muestra que los valores permiten asegurar una discriminación adecuada. Entre 1973 y 1975, sin embargo, la prueba debe haber sido más homogénea pues sus índices se empujan sobre 0,50.

En la Tabla se observa que la parte verbal siempre ha tenido un índice de confiabilidad muy alto, lográndose incluso, en los últimos años, un progresivo aumento de la consistencia interna. Cabe mencionar que esto es especialmente notable a partir de 1983, en que la parte verbal sufrió su modificación más sustantiva.

La validez predictiva de la parte verbal de la Prueba de Aptitud Académica, que suele ponderarse menos que la parte matemática es moderada. En la Universidad de Chile su capacidad predictiva (Díaz et. al., 1980) es mayor que en la Pontificia Universidad Católica de Chile. De hecho, la parte verbal no tuvo incidencia significativa en el rendimiento, prácticamente en ninguna carrera, en los estudios de predicción de 1977 a 1979 (Himmel y Maltes, 1978 y 1979) aunque esta situación tendió a mejorar en los años siguientes.

En síntesis, la parte verbal de la Prueba de Aptitud Académica representa un instrumento de medición con características técnicas óptimas, particularmente en lo que se refiere al grado de dificultad medio y al índice de confiabilidad. Queda en evidencia, sin embargo, que el rendimiento medio bruto de los candidatos correspondió a un nivel de manejo de la lengua materna que está lejos de ser óptimo, en la medida que el logro de operaciones verbales de naturaleza abstracta, que es la base del pensamiento crítico, fundamenta en última instancia la posibilidad de transferencia y generalización del conocimiento de un área a otra. Este hecho afecta a todos los demás componentes de la batería de selección, ya que la correcta resolución de los problemas de las pruebas de Matemática, Física, Química y Biología atraviesa por la comprensión del enunciado y el análisis verbal lógico de la plausibilidad de las alternativas. Por esta misma razón, se ven más afectadas aún las respuestas en las pruebas de conocimientos específicos de Ciencias Sociales e Historia y Geografía de Chile.

E) Análisis de los resultados de la parte matemática

En la Tabla 3 se resumen los datos referentes al promedio de puntajes brutos, su desviación estándar, el número total de candida-

TABLA Nº 3

CARACTERISTICAS TECNICAS DE LA PRUEBA DE APTITUD ACADEMICA — PARTE MATEMATICA

CARACTERISTICAS		1967	1968	1969	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976
Total postulantes	N	29.678	31.011	36.042	49.244	50.079	76.858	107.818	103.219	119.504	94.445
Total preguntas	n	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
Promedio puntaje corregido	u	16,1	16,9	18,1	17,9	17,7	16,7	16,1	17,5	19,7	20,7
Desviación estándar del puntaje corregido	s	11,38	11,46	11,24	12,34	13,20	12,62	12,51	13,21	13,43	13,69
Grado medio de dificultad	%o	44,0	45,0	42,0	42,0	46,0	41,0	40,0	43,0	50,0	51,0
Índice medio de homogeneidad	r _b	0,540	0,555	0,548	0,560	0,624	0,593	0,554	0,624	0,500	0,659
Confiabilidad	r _{tt}	0,92	0,91	0,92	0,91	0,93	0,92	0,92	0,92	0,95	0,96

	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
	84.806	102.494	107.274	110.508	117.371	109.351	119.245	122.201	121.169	125.522	114.775	110.652	108.871
	50	50	50	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
	23,1	23,1	19,0	21,7	22,4	23,4	24,0	23,6	24,5	22,4	24,8	24,4	20,7
	14,03	13,30	14,79	15,87	16,01	16,13	16,3	15,90	15,8	16,6	17,2	17,5	16,8
	53,0	54,0	46,0	45,0	45,0	47,0	47,0	47,0	0,50	0,45	0,50	0,50	0,50
	0,647	0,677	0,698	0,642	0,653	0,668	0,635	0,643	0,647	0,584	0,660	0,677	0,698
	0,96	0,96	0,97	0,96	0,96	0,97	0,97	0,96	0,96	0,97	0,97	0,97	0,97

tos que rindió la prueba y las variaciones en el número de preguntas; debemos señalar que los menores promedios corresponden a los años 1967 y 1973 (16,1) y el mayor a 1983 (24,0). Estas fluctuaciones no se explican a partir de la variación del número de preguntas y sólo parcialmente pueden atribuirse a los cambios en el grado medio de dificultad. En efecto, en 1967 y 1973 se aprecia un porcentaje medio de respuestas de 44,0 y 40,0% respectivamente; no obstante, el promedio de puntajes brutos es idéntico. Por otra parte, en los últimos tres años el porcentaje medio del grado de dificultad es igual y, sin embargo, el promedio de puntajes brutos presenta variaciones. Estas diferencias, aunque pequeñas en valor absoluto, son significativas dado el número de casos.

El cambio en los promedios de los puntajes brutos ha sido gradual. Una explicación plausible para esta variación puede residir en el hecho de que las habilidades que mide son más fácilmente modificables que en la parte verbal. Ello en virtud de que estas destrezas cognitivas son reforzadas constantemente a través del proceso de escolarización. En efecto, la educación matemática tiene una concepción curricular eminentemente jerárquica, derivada de la estructura de la disciplina, la que contribuye a que los procesos cognoscitivos de nivel superior no pueden ser llevados a cabo sin dominio de los que los antecedente. Adicionalmente, las habilidades mentales básicas que requiere la parte matemática para su resolución, son el análisis, la síntesis y la evaluación de situaciones problemáticas no rutinarias en contextos matemáticos simples. Esta habilidad además, no sólo es desarrollada a través de la asignatura de matemática, sino también figura entre los objetivos importantes de prácticamente todas las demás asignaturas. Podría postularse que el surgimiento de la Prueba de Aptitud Académica y la discusión de sus características, probablemente ha tenido un efecto sobre el sistema educacional, en el sentido que se enfatice el desarrollo de las habilidades descritas.

El incremento gradual de los promedios de los puntajes corregidos, como se observa en la Tabla 3, experimentó un brusco descenso en 1989, el que sólo se puede atribuir a la calidad del grupo, ya que el resto de las características técnicas se mantiene dentro de lo óptimo.

El análisis de la variabilidad de los puntajes brutos muestra un incremento sostenido desde 1967. Esto se refleja en el aumento de la desviación estándar de 11,38 a 16,1. Se puede postular que las mayores desviaciones estándar se deben a la masificación que se ha producido en la demanda por educación superior, derivada de la ampliación de cobertura de la Educación Media por una parte, y de la percepción, por parte de los candidatos egresados de este nivel educacio-

nal, de que la Prueba de Aptitud Académica es más fácilmente superable que el Bachillerato en su época. Da cuenta de este último hecho la proporción creciente de egresados de la Educación Media que se presentan a las pruebas del actual sistema de selección, comparada con el porcentaje que accedía al Bachillerato.

Otro factor que contribuye a esta variabilidad mayor, derivada del elevado número de postulantes, es la posibilidad de repetir las pruebas indefinidamente, posibilidad que en el Bachillerato se encontraba limitada a tres oportunidades. Se ha visto en diferentes estudios: Bocchieri y Donoso (1975), Himmel, Maltes y Tisi (1981), Rojas y Bocchieri (1983) que un grupo importante de candidatos rezagados presentan bajos puntajes, cuando rinden la prueba por primera vez y sólo obtienen puntajes ligeramente mayores en las oportunidades subsecuentes. Por otro lado, existe un conjunto, no despreciable, de candidatos cuyos puntajes iniciales se encuentran en el rango medio y suelen lograr un incremento notable en las oportunidades siguientes.

También se puede consignar que la homogeneidad de las pruebas en el período examinado es excelente. Asimismo, la confiabilidad se encuentra dentro de los más altos estándares internacionales.

Las características técnicas descritas, así como la naturaleza de los procesos cognoscitivos medidos, redundan en que esta prueba se encuentre entre los mejores predictores del rendimiento académico universitario, no sólo en las carreras que requieren una sólida base en la disciplina (Ingeniería, Química y Farmacia, Licenciaturas Científicas, etc.) sino también en aquéllas que aparentemente no exigen un dominio tan profundo de este tipo de capacidades (Derecho, Licenciaturas Humanistas, etc.). Este hecho corrobora lo planteado en el fundamento conceptual de la Prueba de Aptitud Académica con respecto al carácter central que tienen las destrezas cognoscitivas que ella explora para la predicción del trabajo académico de nivel superior.

F) Relación entre las partes de la prueba

Las dos partes de la Prueba de Aptitud Académica no son completamente independientes entre sí, pues la correlación entre ellas se ha mantenido entre 0,50 y 0,75 a lo largo de estos 23 años de aplicación, lo que contribuye a que la parte matemática, en general, posea una mejor capacidad predictiva del rendimiento académico que la verbal, pues absorbe parte de la potencialidades predictiva de ésta. Por ende, cuando la parte verbal aparece como un predictor menos eficiente del rendimiento académico, se debe principalmente a su

correlación con la parte matemática, generada por el problema de multicolinealidad.

2.3. *Las pruebas de conocimientos específicos*

A) *Evolución de las pruebas*

La inclusión de Pruebas de Conocimientos Específicos en la batería de selección que se puso en marcha en 1967, obedecía al propósito de obtener informaciones adicionales de los postulantes con respecto a su nivel de conocimientos sobre determinadas disciplinas, ya que las calificaciones de enseñanza media no permiten diagnosticarlo.

Así fue que, entre 1967 y 1970 se construyeron Pruebas de Conocimientos Específicos de Biología, Física, Matemática y Química recomendando el uso de ellas, especialmente, en el caso de aquellas carreras de alta demanda y que ofrecían un reducido número de vacantes.

De ahí que en los primeros años fueran requisito sólo para determinadas carreras del área científica, por ejemplo, Medicina, Odontología, Ingeniería y Economía.

Posteriormente, en la medida que fue aumentando la demanda por otras carreras tales como Enfermería, Tecnología Médica, Obstetricia, éstas incluyeron también entre los requisitos de ingreso una Prueba de Conocimientos Específicos, de tal modo que, en la actualidad, prácticamente se exigen en la mayoría de las carreras del área científica.

En 1970, a petición de algunas unidades académicas se construyó una prueba de Ciencias Sociales que se introdujo como requisito para las carreras del área humanista y para algunas del área científica.

A partir del Proceso de Admisión 1985, se incluyó, con carácter obligatorio, una Prueba de Conocimientos Específicos de Historia y Geografía de Chile. Esta incorporación obedece al Decreto Supremo N° 596 de junio de 1983.

La elaboración de estos instrumentos de medición ha estado a cargo de Comisiones integradas por académicos nominados por las universidades chilenas, un especialista en medición y evaluación educacional, representante del Servicio de Selección y Registro de Estudiantes de la Universidad de Chile y un profesor de Enseñanza Media designado por el Ministerio de Educación. Este último, ha tenido derecho a veto sobre los contenidos que se incluyen en las pruebas. La cobertura de las pruebas se determina de acuerdo con lo que las universidades estiman que deben ser las conductas de entrada de los

estudiantes que ingresan a la Educación Superior, teniendo como marco de referencia el programa vigente en la Enseñanza Media. Sobre esta base se diseñan las matrices conducta-contenido en las cuales se estipulan, por una parte, los tópicos acerca de los cuales versarán las preguntas, y por otra, los procesos cognoscitivos que se medirán con ellas.

Las conductas exigidas, van desde información específica hasta procesos de resolución de problemas. Sin embargo, el énfasis se ha puesto en el nivel de comprensión, considerando que esta conducta es fundamental para el logro posterior de procesos cognoscitivos de orden superior.

Con respecto a las preguntas, se incluyen en la prueba únicamente aquéllas que han sido aceptadas de consenso por la Comisión en cuanto a su validez de contenido. En el ensamblaje final se busca siempre un equilibrio del total de preguntas, en cuanto a su grado de dificultad estimado, de modo que la prueba presente una dificultad mediana, la que permite una mejor capacidad de discriminación del instrumento.

A diferencia de la Prueba de Aptitud Académica, cuyas preguntas son sometidas a una administración experimental, a fin de determinar sus parámetros estadísticos, las de estas pruebas, sólo son analizadas después de su aplicación. Los resultados de este estudio se informan a las comisiones al inicio de cada período de elaboración, lo que ha permitido mantener las características técnicas de ellas relativamente homogéneas en un nivel adecuado para este tipo de instrumentos de medición.

Desde el punto de vista histórico se pueden distinguir dos períodos en relación con la inclusión de este tipo de pruebas en el Examen de Admisión a la Educación Superior: el primero entre los años 1967 y 1971. En 1972, se suspendió la administración de estas pruebas por recomendación del Consejo de Rectores. Sin embargo, en 1975 por decisión del mismo Consejo se repusieron, sin que haya mediado interrupción hasta el presente.

B) Análisis de los resultados de la prueba de conocimientos específicos de historia y geografía de Chile

Esta prueba se aplica desde 1985; los resultados correspondientes a las características técnicas de este instrumento se muestran en la Tabla 4.

Se estructuró con 60 preguntas, de las cuales 35 corresponden a Historia, Educación Cívica y nociones de Economía, y las restantes, a Geografía.

TABLA Nº 4

CARACTERÍSTICAS TÉCNICAS DE LA PRUEBA DE CONOCIMIENTOS ESPECÍFICOS DE HISTORIA Y GEOGRAFÍA DE CHILE

CARACTERÍSTICAS		1985	1986	1987	1988	1989
Total de postulantes	N	120.838	125.134	114.503	110.378	108.394
Total de preguntas	n	60	60	60	60	60
Promedio de puntaje corregido	u	21,8	21,8	21,9	23,8	21,4
Desviación estándar de puntaje corregido	s	11,8	11,6	12,0	12,1	12,59
Grado medio de dificultad (expresado en porcentaje)	%	45,3	45,0	45,6	48,4	48,4
Índice medio de homogeneidad	r_b	0,451	0,456	0,468	0,464	0,493
Confiabilidad (según fórmula Kuder-Richardson 20)	r_{tt}	0,92	0,92	0,92	0,92	0,93
Error de medida	E.M.	3,4	3,4	3,4	3,4	3,36

El promedio de puntaje corregido se ha mantenido en alrededor de 22 puntos con una desviación estándar prácticamente constante de 12 puntos.

El grado medio de dificultad revela que la prueba no lo es mucho para la población que la rinde; no obstante, las preguntas que se refieren al período histórico que se extiende desde 1850 en adelante, presentan altos porcentajes de omisión, indicando, muy probablemente, una falta de cobertura de los tópicos que corresponden al período señalado.

En cuanto a las preguntas de Geografía, los resultados indican que sólo aquellas que apuntan a recuerdo de información, resultan fáciles; no así las que miden procesos mentales más complejos.

Desde el punto de vista de los contenidos se advierte un desconocimiento de demografía, y confusión entre la regionalización administrativa y la natural.

Las características técnicas de este instrumento, esto es, su índice medio de homogeneidad y su confiabilidad, se encuentran dentro de límites óptimos. Como esta prueba se construye a partir de una administración experimental, se puede preestablecer que la fluctuación de los valores observados respecto de los verdaderos sea la mínima posible.

C) *Análisis de los resultados de la prueba de conocimientos específicos de matemática*

Entre 1967 y 1976 esta prueba estuvo compuesta de 40 preguntas, con la excepción de los 3 primeros años, en que debió eliminarse un ítem cada año por dificultades de impresión. A partir de 1977, la prueba quedó constituida por 50 ítemes.

Como se observa en la Tabla 4, el número de postulantes aumentó muy significativamente a partir de 1975, ya que el número de

carreras que la exigió sufrió, asimismo, un incremento significativo. Por otra parte, en sus comienzos la prueba resultó muy difícil para los postulantes, ya que el promedio de respuestas corregidas a lo sumo alcanzó a cinco, pero desde 1977 en adelante, dicho promedio ha ido en aumento, así como su variabilidad, lo que en parte se explica por el número creciente de postulantes que la rinde y, por otra, porque la prueba ha mejorado su capacidad discriminatoria en términos de los que tienen y carecen de un logro de los objetivos del aprendizaje de esta asignatura. Sin embargo, el promedio de puntajes corregidos decreció bruscamente en 1989, alcanzando sólo 6,0 puntos y siendo el grupo más homogéneo que en los años precedentes, situación que no parece lógica, frente al hecho de que el número de sujetos que la rindió es sustantivamente menor.

Una explicación para estos resultados puede atribuirse a un menor logro de objetivos para esta asignatura en la Enseñanza Media, o a la falta de exigencia de este requisito en instituciones privadas, las que ofrecen carreras que también se imparten en las Corporaciones adscritas al Consejo de Rectores, y que sí lo requieren.

Al analizar el grado de dificultad, se confirma lo expresado anteriormente. La prueba ha resultado muy difícil para los candidatos, aun cuando su cobertura no supera los objetivos de segundo medio. Como se sabe (Himmel, Maltes y Majluf, 1982), el logro de los objetivos decae bruscamente a partir del 8º año básico hasta llegar, en segundo medio, alrededor de un 28%. Cabe mencionar por otra parte, que parece no haber mayores logros en los años posteriores, pues el grado de dificultad media, en el mejor de los casos, no supera el 32% en 1980.

Resulta interesante constatar estos datos, ya que la etapa de pensamiento formal se consolida a partir de las experiencias de solución de problemas matemáticos, lo que estimula las potencialidades de razonamiento inductivo y deductivo. El bajo logro en esta asignatura explicaría los resultados encontrados por Alamos y col. (1982) y Espinoza (1982) quienes demostraron, en Santiago y Viña del Mar, respectivamente, que ni los alumnos de cuarto medio de nivel socio-cultural alto alcanzan el estado piagetiano formal al egreso de la enseñanza media.

En el estudio de Salinas (1971), que analizó las pruebas de Matemáticas desde 1967 a 1971, se comprobó que al llevar a cabo un análisis de los objetivos alcanzados, en cuanto al grado de dificultad de las preguntas, se obtienen valores decrecientes al pasar de un nivel bajo a otro más alto de desarrollo de pensamiento matemático, tendencia que se ha mantenido a través de los años. Salinas (1971) concluyó apropiadamente que se detectan fallas en el proceso de ense-

ñanza-aprendizaje de las matemáticas, que a su vez implica un bajo rendimiento en cuanto a los contenidos asimilados por los educandos y un escaso nivel de desarrollo de los objetivos que se debieran alcanzar en la enseñanza de las matemáticas.

Interpretaciones similares se encuentran en el análisis estadístico de las Pruebas de Conocimientos Específicos de Díaz (1972). El lector interesado en un mayor desarrollo analítico de la Prueba de Conocimientos de Matemática puede consultar los trabajos de Wadim Prauss (1974-1984) de la Universidad Católica de Valparaíso. El último de ellos (1984) muestra la tendencia decreciente en el logro de los objetivos más complejos —y por tanto, más abstractos— del razonamiento matemático. Los estudios efectuados en la enseñanza básica (Orientaciones Pedagógicas del Programa de Evaluación del Rendimiento Escolar, 1984) muestran que aparentemente las estrategias metodológicas utilizadas en este nivel no se centran en la resolución de problemas y tampoco consideran las variaciones matemáticas y perceptivas en la ejercitación, elementos que consolidan los procesos cognitivos de orden superior. Este hecho, unido al logro insuficiente de de habilidades y destrezas básicas en los primeros niveles, puede constituir una explicación adicional para los bajos rendimientos observados en la Prueba de Conocimientos Específicos.

Los datos de la Tabla 4 muestran, respectivamente, que los índices de homogeneidad y la confiabilidad, han aumentado significativamente a través de los años, encontrándose en 1984 características técnicas óptimas para estas pruebas.

Según estudios realizados en la Pontificia Universidad Católica de Chile, Himmel y Maltes (1978, 1979) y en la Universidad de Chile, Díaz y col. (1980), la validez predictiva de esta prueba es alta con respecto al rendimiento académico, dada su alta capacidad discriminatoria y pese al bajo logro general.

Resulta un predictor que con frecuencia entra con un peso de segundo a tercer orden y en algunos casos supera a los de la Prueba de Aptitud Académica, en las ecuaciones de predicción del rendimiento en el primer año universitario. La correlación entre la P.A.A. Matemática y la P.C.E. de Matemática es moderada, pues se construyen apuntando a distintos constructos, la una a la capacidad de razonamiento en el contexto numérico-espacial y la otra al logro de objetivos de la asignatura.

En resumen, la Prueba de Conocimientos Específicos de Matemática ha sufrido un considerable avance en términos de sus características técnicas, pero se ha detectado, según Rodríguez y Levet (1982) que el nivel de logro de los alumnos en las conductas que im-

TABLA Nº 5

CARACTERISTICAS TECNICAS DE LA PRUEBA DE CONOCIMIENTOS ESPECIFICOS DE MATEMATICAS

CARACTERISTICAS		1967	1968	1969	1970	1971	1975	1976	1977	1978	1979
Total postulantes	N	8.226	12.006	16.851	26.586	36.063	88.976	73.788	67.762	83.446	85.503
Total preguntas	n	39	39	39	40	40	40	40	50	50	50
Promedio puntaje corregido	u	5,0	3,9	4,8	3,6	3,1	4,3	4,7	7,6	7,2	7,2
Desviación estándar puntaje corregido	s	4,90	5,70	4,70	6,40	5,80	7,06	6,99	9,50	9,80	11,40
Grado medio de dificultad	Qo	24,0	24,0	24,0	21,0	19,0	25,0	25,0	27,0	25,0	26,0
Índice medio de homogeneidad	rb	0,39	0,38	0,37	0,45	0,39	0,467	0,44	0,471	0,496	0,578
Confiabilidad	rtt	0,71	0,67	0,66	0,76	0,68	0,79	0,88	0,92	0,93	0,95
		1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
		34.698	85.255	73.431	72.916	71.939	73.375	70.298	62.017	62.522	60.203
		50	50	49	50	50	50	50	50	50	50
		10,8	8,8	7,1	7,6	8,9	9,3	8,3	7,8	8,4	6,0
		11,40	11,0	11,67	11,26	12,77	11,4	10,3	11,4	10,4	8,4
		32,0	29,0	27,0	24,8	28,5	28,5	27,1	25,7	26,6	25,3
		0,564	0,531	0,572	0,550	0,632	0,582	0,570	0,575	0,526	0,497
		0,95	0,94	0,96	0,95	0,96	0,95	0,94	0,95	0,94	0,91

plican procesos cognoscitivos superiores —evaluación, capacidades convergentes y divergentes puestas en acción con relaciones o transformaciones más que con simples unidades, a la manera de Guilford (1967, 1971)— es muy escaso y apunta a un nivel de desarrollo del pensamiento que sólo alcanza la etapa concreta, siendo ésta típica de niveles de edad cronológica muy inferior a la correspondiente al egreso de la enseñanza media.

D) Análisis de los resultados de la prueba de conocimientos específicos de biología

Inicialmente, entre 1967 y 1971, constaba de 60 preguntas. Sin embargo, según se observa en la Tabla 5, en algunos de estos años tuvo menos de 60 preguntas válidas por no cumplir éstas con los criterios técnicos mínimos o por algún error de impresión.

En 1975, debido a la premura del tiempo disponible para su elaboración, se refundieron las pruebas de Biología, Física y Química en una de Ciencias Naturales que incluía 30 preguntas de Biología. Esta estructura se mantuvo también para el año 1976.

Desde 1977 en adelante el total de preguntas ha sido, en general, de 50.

Las variaciones en el número de postulantes se explican, en parte, por el incremento anual de la población escolar que egresa de la Enseñanza Media, y también por el aumento de carreras que la exigen.

El grado medio de dificultad de esta prueba ha sido siempre alto, según se puede constatar, tanto a través de los promedios de puntaje corregido (total de respuestas correctas menos el 25% de las erradas), como también el grado de dificultad.

El promedio de puntaje ha disminuido ostensiblemente con el transcurso del tiempo. Cabe mencionar que el grado de dificultad de la prueba ha disminuido, lo que hace especialmente relevante el bajo logro de dominio alcanzado.

La explicación más plausible de los bajos niveles de logro alcanzados se encuentra probablemente en los diferentes enfoques que se utilizan en la enseñanza de esta asignatura, así como en los cambios en la concepción de los currícula, que articulan o separan las asignaturas de Biología, Física y Química en una o varias.

Otro factor que se puede postular como determinante de la reducción de los puntajes, es el incremento en el número de postulantes, entre los cuales existe un porcentaje importante que carece del interés y de la preparación necesaria para abordar una prueba de esta naturaleza.

Al respecto, del análisis de los ítemes se desprende que un gru-

po considerable de postulantes carece del manejo de un vocabulario específico mínimo en la asignatura, lo que les impide no sólo responder correctamente aquellas preguntas que se refieren a información, sino que los imposibilita además, para abordar los ítemes que requieren procesos cognoscitivos de nivel superior. Esto último se refleja en el alto número de respuestas erradas en las preguntas de información y en el elevado porcentaje de omisión en preguntas que exigen procesos de orden superior (Díaz, E., 1972; Himmel, Díaz y cols., 1977 y Díaz y Bahamonde, 1982).

Se aprecia que la confiabilidad de la prueba es más que aceptable, observándose una mejoría a partir de 1976. Si no es mayor, se debe exclusivamente al grado de dificultad media. Esto también se refleja en la magnitud del error de medida.

La validez predictiva de esta prueba (Díaz y cols., 1980; Himmel y Maltes, 1978, 1979) es menor que la de los otros antecedentes de la batería de selección, pues tiene peso de tercer o cuarto orden en la predicción del rendimiento académico, hecho que se explica porque en las carreras que la exigen como requisito de ingreso se le asigna una ponderación media entre 20 y 30%, lo que reduce aún más su escasa variabilidad.

En suma, la prueba de Biología ha presentado características técnicas relativamente adecuadas que se han mantenido estables a través del tiempo, a pesar de las variaciones de los programas de estudios y en los volúmenes de la población que la rinde.

E) Análisis de los resultados de la prueba de conocimientos específicos de química

En el período 1967 - 1971, esta prueba se construyó de 60 preguntas. No obstante, en los dos primeros años hubo que eliminar algunas por problemas de impresión y, en 1970, año en que se debió elaborar una segunda prueba en el plazo de 15 días, ésta se construyó de 40 preguntas.

En 1975 y 1976, se administró una Prueba de Ciencias Naturales que incluyó 15 y 20 preguntas de Química respectivamente. Dado que las características técnicas de este instrumento no resultaron adecuadas, a partir de 1977 se decidió estructurar una prueba de Física y Química con un total de 60 preguntas, de las cuales 30 eran de Física y 30 de Química, modalidad que se mantuvo hasta 1981. Al año siguiente, por decisión del Consejo de Rectores, dicha prueba se separó en dos independientes con 50 preguntas cada una, estructura que se ha mantenido hasta la fecha (Tabla 6).

Entre 1967 y 1971 se puede observar un aumento paulatino en

TABLA N° 6

CARACTERISTICAS TECNICAS DE LA PRUEBA DE CONOCIMIENTOS ESPECIFICOS DE BIOLOGIA

CARACTERISTICAS		1967	1968	1969	1970	1971	1975	1976	1977	1978	1979
Total postulantes	N	7.076	9.049	11.137	23.124	33.162	72.769	63.998	56.036	65.505	72.165
Total preguntas	n	59	60	57	59	60	30	30	50	50	60
Promedio puntaje corregido	u	13,3	11,3	9,3	6,2	7,4	4,1	7,1	7,7	7,2	4,4
Desviación estándar de puntaje corregido	s	7,90	7,50	7,10	8,60	6,40	5,70	6,81	5,96	6,16	5,11
Grado medio de dificultad	%	30,0	32,0	28,0	23,0	24,0	19,0	21,0	27,0	26,0	20,5
Indice medio de homogeneidad	r _p	0,31	0,32	0,34	0,27	0,34	0,28	0,27	0,306	0,315	0,29
Confiabilidad	r _{tt}	0,71	0,75	0,72	0,60	0,56	0,60	0,77	0,76	0,78	0,71
		1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
		73.836	66.428	53.743	57.943	64.447	57.826	60.558	55.950	57.871	51.998
		50	50	50	49	50	50	50	50	50	50
		4,6	4,8	4,3	6,0	5,8	6,0	7,46	5,64	8,1	7,74
		6,47	6,15	5,80	6,59	5,68	5,9	6,95	5,76	6,77	6,02
		22,0	21,0	20,0	23,0	23,0	23,0	25,0	23,5	26,0	28,5
		0,34	0,33	0,305	0,355	0,307	0,318	0,47	0,32	0,351	0,36
		0,82	0,81	0,783	0,83	0,76	0,77	0,83	0,76	0,82	0,77

el número de postulantes que se somete a ella. A partir de 1975, año en que la rindieron 72.700 candidatos, esta cifra ha ido disminuyendo de tal modo, que en 1984 sólo 17.800 postulantes se presentan a rendirla debido a que es requisito de ingreso para un número muy reducido de carreras.

Con respecto al promedio de puntaje corregido, en el primer período, los años 67 y 69, se observan los puntajes más altos, hecho que se repite entre 1982 y 1984 precisamente cuando el número de preguntas se fijó en 50. Sin embargo, tanto el rendimiento como el total de candidatos que la rinden ha tendido a bajar desde 1984 hacia adelante, siendo el año de peor logro, 1988. En 1989 se observa un ligero repunte y la prueba ha vuelto a tener un grado de dificultad más parecido al de los años anteriores. Estas fluctuaciones de los puntajes se observan también en las desviaciones estándar.

El grado medio de dificultad indica que la prueba ha resultado difícil para el grupo examinado, no obstante que la cobertura de ella apunta sólo a objetivos fundamentales de la disciplina.

Sin embargo, la capacidad discriminativa del instrumento ha sido adecuada, con la sola excepción del año 1977.

Pese a su nivel de dificultad, la prueba es confiable (excepto en 1975) y su índice ha ido mejorando notablemente, siendo en la actualidad superior a 0,90 y el error de medida es bajo.

Los porcentajes de respuestas correctas señaladas por el análisis de ítem que se practica anualmente a estas pruebas (5 a 60% como máximo) permiten afirmar que en algunas oportunidades los postulantes no han recibido la información específica suficiente, y en otras, manejan conceptos básicos errados.

En dicho análisis se encuentra que aquellas preguntas que requieren procesos mentales de nivel superior, tales como análisis, síntesis, generalizaciones, presentan bajos porcentajes de respuestas.

Los resultados son mejores cuando se exige aplicación del conocimiento (Himmel y col., 1975; Díaz y col., 1977; Díaz y Bahamonde, 1980).

F) Análisis de los resultados de la prueba de conocimientos específicos de física

La inclusión de esta prueba en la batería de selección se vio también interrumpida entre los años 1972 y 1974. Posteriormente se incorporó como sección de la prueba de Ciencias Naturales en 1975 y 1976. Entre 1978 y 1981 integró una prueba junto a la de Química y desde 1982 se administra nuevamente en forma separada. Estos cam-

TABLA Nº 7

CARACTERISTICAS TECNICAS DE LA PRUEBA DE CONOCIMIENTOS ESPECIFICOS DE QUIMICA

CARACTERISTICAS		1967	1968	1969	1970	1971	1975	1976	1977	1978	1979
Total postulantes	N	3.070	4.578	7.885	16.080	27.027	72.769	63.998	51.913	65.076	68.157
Total preguntas	n	57	58	60	39	60	15	20	30	30	29
Promedio puntajes corregidos	u	7,1	13,6	11,4	7,9	9,1	4,1	7,1	4,2	4,7	5,7
Desviación estándar de puntajes corregidos	s	7,20	10,10	9,10	6,10	9,30	5,70	6,81	4,82	5,77	6,29
Grado medio de dificultad	% _o	25,0	34,0	30,0	33,0	27,0	19,0	21,0	23,0	21,0	29,0
Indice medio de homogeneidad	r _b	0,32	0,42	0,49	0,37	0,40	0,25	0,27	0,19	0,32	0,47
Confiabilidad	r _{tt}	0,72	0,84	0,81	0,70	0,82	0,60	0,77	0,81	0,82	0,88
		1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
		68.629	58.498	33.475	22.693	17.808	13.935	14.087	11.041	11.463	9.512
		30	30	50	50	50	40	40	40	40	40
		6,6	4,7	13,0	12,5	12,4	11,0	9,88	10,2	8,05	9,48
		6,45	6,06	11,17	10,79	10,34	9,2	9,48	9,20	7,80	8,49
		30,5	26,0	36,0	33,0	34,0	38,0	36,0	36,1	30,0	37,0
		0,47	0,56	0,41	0,47	0,46	0,523	0,65	0,55	0,470	0,548
		0,95	0,88	0,93	0,93	0,92	0,92	0,93	0,92	0,89	0,90

TABLA Nº 8

CARACTERISTICAS TECNICAS DE LA PRUEBA DE CONOCIMIENTOS ESPECIFICOS DE FISICA

CARACTERISTICAS		1967	1968	1969	1970	1971	1975	1976	1977	1978	1979
Total postulantes	N	7.329	9.238	11.093	20.000	27.823	72.769	63.998	51.913	65.076	68.157
Total preguntas	n	59	59	60	59	60	15	20	30	30	30
Promedio puntajes corregidos	u	8,2	3,3	7,1	5,9	2,7	4,1	7,1	1,8	0,5	2,2
Desviación estándar de puntajes corregidos	s	7,30	5,60	6,90	7,40	6,00	5,70	6,81	3,42	2,85	3,97
Grado medio de dificultad	% _o	25,0	17,0	23,0	22,0	18,0	32,0	21,0	23,0	16,0	18,5
Indice medio de homogeneidad	r _b	0,35	0,28	0,32	0,36	0,32	0,16	0,27	0,20	0,19	0,32
Confiabilidad	r _{tt}	0,72	0,54	0,67	0,73	0,64	0,60	0,77	0,81	0,47	0,75
		1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
		68.551	58.498	28.238	23.159	18.702	12.523	14.724	11.408	12.014	10.153
		30	30	50	49	50	40	40	40	40	40
		2,0	3,5	5,3	5,8	5,1	4,7	3,43	5,43	5,35	5,00
		4,08	4,7	6,7	7,9	8,4	6,9	6,42	7,32	7,77	6,16
		18,0	21,0	23,5	22,0	22,0	23,0	20,0	25,0	25,2	33,0
		0,31	0,50	0,40	0,40	0,46	0,441	0,45	0,47	0,49	0,445
		0,77	0,80	0,83	0,89	0,90	0,88	0,86	0,90	0,91	0,83

bios explican la gran variabilidad en el número de preguntas que la componen (Tabla 7).

Por otra parte, las variaciones señaladas también dan cuenta en una proporción importante de las diferencias que se observan en cuanto al número de postulantes que rinden la prueba. En efecto, durante los años 1975 y 1976 se observa el mayor número de candidatos; al administrarse una sola prueba que incluye Biología, Física y Química, ésta constituye un requisito de selección en numerosas carreras universitarias. Al separarse de la prueba de Biología, aún se mantiene alto el número de alumnos que se someten a ella. Sin embargo, al administrarse nuevamente en forma separada la prueba de Física, el número de postulantes que se han presentado a ella es progresivamente decreciente entre 1982 y 1984, debido al escaso número de carreras que exigen esta prueba como requisito.

En la tabla N^o 7, se ve también, que el promedio y la desviación estándar de los puntajes brutos no guardan relación con la longitud de la prueba. Uno de los promedios más bajos se observa en 1971, año en que la prueba estuvo compuesta por 60 preguntas; en cambio, en 1976 donde la sección destinada a Física estuvo integrada por 20 preguntas, se presenta uno de los promedios y variabilidades más altos. Esto implica que, aunque la prueba tenga una mejor cobertura de los tópicos y procesos cognoscitivos implicados por la Física, el nivel de información que se obtiene acerca de los conocimientos adquiridos en esta disciplina es bastante limitado.

El nivel de dificultad medio de las preguntas se ha mantenido entre el 16,0 y el 32,0% en los diferentes años de aplicación, revelando que no existe ningún mejoramiento sustantivo en el aprendizaje de esta asignatura. Esto explica también el elevado porcentaje de fracaso en los cursos iniciales de Física en la universidad (Clandestino y Morales, 1982). El análisis del grado de dificultad por tópicos no revela grandes diferencias entre un tópico y otro, sólo se puede apreciar que las preguntas que exigen la evocación directa de informaciones, así como las que requieren la aplicación mecánica de una fórmula en una situación problemática rutinaria son las que, en general, resultan con un menor grado de dificultad (alrededor del 40% de respuestas correctas). Para aquellas preguntas en las que se requiere de algún proceso superior como análisis, síntesis o evaluación y aún las que constituyen aplicaciones o situaciones menos rutinarias, el porcentaje de respuestas se reduce al 20% (Díaz, 1972; Himmel y col., 1975; Díaz y col., 1977; Bahamonde, 1981).

El bajo rendimiento en la prueba de Física se explica además a partir de los resultados deficitarios observados en la prueba de matemática. Esto último demuestra que la falta de dominio en los objeti-

vos de matemática que constituyen conductas de entrada para el aprendizaje de la Física, incide directamente en el logro de los objetivos de esta última disciplina (Donoso y Zunino, 1983).

Las características anteriores incluyen, por otra parte, en los índices de homogeneidad promedio, los que sólo a partir de 1980 muestran un incremento a niveles más aceptables, resultando, por consiguiente, una mejor confiabilidad de las pruebas en ese mismo período.

Los resultados descritos contribuyen a la baja capacidad predictiva del rendimiento universitario de esta prueba, dada la capacidad de discriminación limitada que posee. En general, explica un porcentaje de la varianza del rendimiento considerablemente menor que la Prueba de Aptitud Académica, las notas de Educación Media y la Prueba de Conocimientos de Matemática. En promedio, la prueba de Física ingresa en cuarto lugar en las ecuaciones de regresión para predecir el rendimiento académico universitario.

A partir de los problemas detectados en el rendimiento de los candidatos a la Universidad en la asignatura de Física, tales como un manejo conceptual inadecuado; la escasa capacidad de aplicación de los principios de la disciplina a situaciones problemáticas, la incapacidad para utilizar procesos cognoscitivos de nivel superior, así como las altas tasas de fracaso en los cursos universitarios (Bahamonde 1981, Clandestino y Morales, 1982) y la generalmente baja capacidad predictiva de la prueba de Física, cabe preguntarse hasta qué punto se justifica el esfuerzo desplegado por las universidades para construirla y administrarla.

G) Análisis de los resultados de la prueba de conocimientos específicos de ciencias sociales

Esta prueba comenzó a ser administrada en 1970 y estaba integrada por 60 preguntas. Hasta el proceso de admisión 1985, la Prueba de Conocimientos Específicos de Ciencias Sociales estuvo compuesta por contenidos que correspondieron a las asignaturas de Historia y Geografía de Chile, Historia y Geografía Universal, Educación Cívica y Economía Política. En 1985, a través del Decreto Supremo N° 596 de junio de 1982, se impuso la confección de una Prueba de Conocimientos Específicos de Historia y Geografía de Chile que formó parte de la batería de selección con carácter obligatorio.

Debido a la composición heterogénea de la prueba y a la cobertura igualmente diferencial de las asignaturas en la Enseñanza Media, las proporciones de preguntas en el instrumento son también distin-

TABLA N° 9

CARACTERISTICAS TECNICAS DE LA PRUEBA DE CONOCIMIENTOS ESPECIFICOS DE CIENCIAS SOCIALES

CARACTERISTICAS		1970	1971	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982
Total postulantes	N	25.955	38.662	71.610	63.513	53.252	65.776	72.601	72.954	59.306	45.359
Total preguntas	n	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
Promedio puntaje corregido	u	11,8	12,4	17,6	12,5	11,7	14,2	9,8	6,7	9,3	13,3
Desviación estándar del puntaje corregido	s	7,40	7,10	9,64	7,76	8,06	8,20	7,25	5,79	7,43	8,60
Grado medio de dificultad	%o	31,0	31,0	38,0	31,0	31,0	33,0	25,5	23,0	26,5	34,0
Índice medio de homogeneidad	r _b	0,30	0,35	0,38	0,33	0,34	0,33	0,31	0,25	0,32	0,35
Confiabilidad	r _{tt}	0,68	0,73	0,63	0,82	0,81	0,75	0,80	0,71	0,82	0,88
		1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989			
		49.503	52.097	54.060	49.925	44.793	46.711	46.247			
		60	60	60	60	60	60	60			
		13,9	14,9	18,0	17,9	18,4	18,0	15,9			
		9,13	9,22	9,05	10,09	10,05	10,4	8,64			
		33,0	35,0	40,7	41,2	40,6	40,0	39,6			
		0,36	0,37	0,38	0,39	0,40	0,43	0,39			
		0,87	0,87	0,87	0,89	0,87	0,90	0,86			

tas. Así, hasta 1980, la Comisión acordó otorgarle a cada una de estas materias las proporciones que se indican: Historia (50%, 30 preguntas), Geografía (30%, 18 preguntas), Economía (10%, 6 preguntas) y Educación Cívica (10%, 6 preguntas). Como lo indica Menke (1977), quien llevó a cabo el estudio más sistemático sobre esta prueba, cada una de estas materias fue subdividida siguiendo a grandes rasgos la división cronológica común y las disposiciones de los programas de enseñanza media.

A partir de 1982, cuando se comenzó a formular la idea de construir una prueba separada de Historia y Geografía de Chile, las preguntas de Historia de Chile bajaron de 16 a 12 y las 4 restantes se incorporaron a Historia Universal, así como las 8 de Geografía de Chile se redujeron a 4; las demás se repartieron entre Geografía matemática, física y humana. Actualmente, la cobertura de Historia Universal ascendió a 20 preguntas, así como la de Geografía General. El resto de los contenidos (Economía y Educación Cívica) permaneció inalterables desde 1970 a la fecha.

La Tabla N° 8, muestra que la población de postulantes que rinde la prueba ha sufrido variaciones considerables a lo largo del tiempo, siendo notables los incrementos en 1975 y 1979 - 1980. A partir de esta fecha, el número de postulantes se estabilizó en alrededor de 50.000 hasta 1986, en que se redujo aproximadamente un 10%.

El promedio de respuestas correctas en la prueba de Ciencias Sociales, ha sido siempre algo mayor que en las restantes, debido fundamentalmente a que la población que la rinde es más homogénea y tal vez más definida en su orientación vocacional —al menos con respecto al área humanista o como exclusión de la científica— y asimismo porque el número y tipo de carreras que la exigen es también reducido.

El grado de dificultad media de la prueba es alrededor de 0,30, con excepción de los años 1979 a 1981, en que el grado de dificultad fue mayor. Cabe mencionar también que, a partir de 1982 la prueba se ha hecho progresivamente más fácil.

Al igual que en las restantes pruebas, se necesita recurrir a las operaciones cognoscitivas de conocimiento, comprensión y aplicación de éste más que a los procesos superiores de análisis, síntesis y evaluación, ya que éstas resultan muy difíciles para los postulantes. Por otra parte, aunque la prueba es dependiente en gran medida de factores verbales (principalmente memoria verbal y comprensión de lectura), las preguntas de Geografía, particularmente aquéllas que contemplan identificación de zonas o interpretaciones de gráficos recurren para su comprensión a subfactores del dominio espacial

(visualización, pensamiento especial, etc.) por lo cual su correlación media con los restantes factores de la batería de selección es sólo moderada.

El índice de homogeneidad de la prueba es muy aceptable y se encuentra dentro de los límites convencionales. Consecuentemente se observa también, un progresivo aumento de la confiabilidad y una reducción en el error de medida. La confiabilidad no es mayor porque la cobertura de la prueba es muy amplia, lo que implica que sólo se puede incorporar un número reducido de ítemes para las diferentes asignaturas.

Los estudios de validez predictiva llevados a cabo en las diferentes universidades, y que han sido citados previamente en este documento (Díaz y col., 1980; Himmel y Maltes, 1978, 1979) muestran que la Prueba de Conocimientos Específicos de Ciencias Sociales tiene escaso poder explicativo del rendimiento académico en los primeros años universitarios y sólo entra en 3º o 4º lugar en la explicación de la varianza de las notas, pero esto no se debe a las características técnicas de la prueba sino a la notable restricción del rango que se produce en la población de estudiantes que efectivamente es admitido a las carreras que la exigen.

En síntesis, la Prueba de Conocimientos Específicos de Ciencias Sociales es un instrumento cuyas características técnicas son apropiadas; en particular se ha observado una optimización en los indicadores estadísticos a partir de 1980. No obstante, su valor predictivo del rendimiento académico es escaso y los resultados, al analizar cualitativamente los ítemes, muestran que el grado de integración de conocimientos en estas asignaturas —lo cual sólo se logra recurriendo a procesos cognoscitivos muy superiores tales como la abstracción y capacidad de generalización— es prácticamente nula al nivel de egreso de la Enseñanza Media. Así, más que reflejar un proceso integrativo de naturaleza crítica, base de la comprensión de la ciencia social comparada, muestra un conjunto de conocimientos aislados que en alguna medida son a su vez indicadores de un grado de razonamiento mínimo del alumno sobre los contenidos de estas asignaturas. Cabe mencionar, por último, que esta situación es particularmente grave, pues el conocimiento de ciencias sociales es por naturaleza contextual, en particular en la asignatura de Historia, que requiere para su logro de un conjunto complejo de habilidades, que implican al menos memoria, comprensión, razonamiento verbal y una presencia sustantiva de elementos de producción convergente y divergente, según el modelo de Guilford (1967), y Guilford y Hoepfner (1971) fundamentos de posibilidad de evaluación lógica de los grandes movimientos históricos, su génesis y consecuencias.

H) Otras pruebas

Algunas Instituciones de Educación Superior, administran pruebas especiales de admisión a grupos de candidatos que son preseleccionados a través de una combinación de los puntajes obtenidos en las pruebas de la batería estándar.

Dichas pruebas especiales tienen finalidades muy diversas de carrera en carrera. Así, en algunas, se pretende evaluar conocimientos en áreas no cubiertas por la batería estándar de selección universitaria. En otras, como por ejemplo en Psicología, se analizan características de personalidad de los postulantes, aparentemente contraindicadas para cursar la carrera; en tanto que en otras, se pretende detectar la orientación vocacional del candidato; por último, en algunas carreras también se evalúan rasgos del dominio psicomotor del aprendizaje.

Como lo indican Maltes y Covarrubias, (1989) algunas corporaciones, entre otras, la Pontificia Universidad Católica de Chile, han desarrollado de preferencia el sistema de pruebas especiales, en su mayoría ponderadas con un bajo peso, para evaluar otros aspectos, principalmente aptitudes o rasgos de personalidad, aparentemente no cubiertos por la batería de selección universitaria.

Cuando se incorporan pruebas especiales destinadas a medir aptitudes, el supuesto que debiera guiar su construcción es que ellas exploren destrezas adquiridas no involucradas en el concepto de "inteligencia general" que subyace a la Prueba de Aptitud Académica. En efecto, y quierase o no, ésta mide el rendimiento intelectual general que se traduce en la capacidad adquirida (herencia + ambiente + interacción; herencia - ambiente) para razonar en los contextos verbal y simbólico, la cual es requisito indispensable para la gran mayoría de las carreras universitarias (Díaz, Donoso, Himmel y Maltes, 1987). La validez de constructo de la Prueba de Aptitud Académica ha sido claramente demostrada en un estudio anterior (Díaz, Donoso, Himmel y Maltes, 1987) y ratificada en análisis más recientes (Díaz, Donoso, Maltes y Fernández de la Reguera, 1988).

Es evidente que el incorporar pruebas especiales de aptitud puede ser razonable cuando se trata de carreras que exigen destrezas no medidas por la batería estándar de selección. Tal es el caso de Actuación, donde es preciso explorar la expresión oral, el estilo o la entonación, o bien en la carrera de Traducción, ya que la capacidad para traducir de un idioma a otro, supone una extensión en el dominio del vocabulario, mayor que la exigida por la Prueba de Aptitud Académica, capacidad de razonamiento analógico, percepción visual y auditiva, y memoria. Bajo el supuesto que tales pruebas son construi-

das con los mismos estándares de excelencia que aquéllas de la selección universitaria, tiene sentido incluirlas como complementarias a la Prueba de Aptitud Académica, ya que en cualquier circunstancia, se sabe que la capacidad de razonamiento, evaluada en su espectro amplio, es esencial para el buen desempeño en una carrera universitaria de exigencias bien planificadas (Maltes, 1985). En las carreras de Arquitectura y Arte de la Universidad Católica, que utilizan pruebas especiales para explorar las aptitudes del dominio espacial, tal vez debiera estudiarse hasta qué punto estas pruebas se superponen con las respuestas a los ítemes de Geometría y de Geografía de la batería estándar de selección, orientadas justamente a estos propósitos. De hecho, aunque el constructo subyacente principal sea el razonamiento, éste puede manifestarse, entre otras formas, por ejemplo, a través de contenidos espacio-temporales.

Si ya resulta discutible el incluir pruebas especiales destinadas a medir aptitudes, más dudosa es la inclusión de pruebas cuyo fin es evaluar características de personalidad, aparentemente con el propósito de descartar a aquellos estudiantes contraindicados para el futuro ejercicio de la profesión. Esto sería aceptable sólo en el caso de contraindicaciones muy severas y obviamente manifiestas, ya que se sabe que intentar una predicción a tan largo plazo es imposible, básicamente por dos razones: una, que la universidad se supone un agente de cambio (ojalá positivo) que puede modificar rasgos a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje (Himmel y Maltes, 1978) y la otra es que el desempeño profesional se ve afectado por una multitud de imponderables, entre otros el azar, lo cual es imposible de pronosticar en el momento de la admisión (Rissetti y Maltes, 1985).

De las pruebas de personalidad, la única que en Chile tiene un apoyo empírico considerable es el Inventario Multifacético de la Personalidad de Minnesota (MMPI), que posee normas tanto para la población universitaria (Rissetti y Maltes, 1985), como para la adulta en general (Rissetti, Himmel, Maltes, González y Olmos, 1988). Aun en esta circunstancia, su uso como criterio de selección en una situación de stress (la admisión universitaria) es bastante discutible, como ha sido demostrado por sus adaptadores en nuestro país (Rissetti y Maltes, 1985). Mayor controversia conlleva la utilización de pruebas proyectivas o entrevistas, ya que su capacidad predictiva es menos segura (Himmel y Maltes, 1985).

Por último, algunas pruebas han sido diseñadas con el aparente propósito de evaluar la presencia de rasgos deseables en los postulantes, tales como motivación, orientación vocacional o juicio moral. Descartando el hecho de la variedad de definiciones de estos conceptos, a veces incompatibles entre sí, es dudoso que tengan alguna utili-

dad en un proceso de admisión universitaria, pues las pruebas de este tipo que se pudieran diseñar de manera objetiva y para ser aplicadas en forma masiva, se verían severamente afectadas por el fenómeno de deseabilidad social, que básicamente consiste, en la mayoría de los sujetos de inteligencia normal, en conformarse a las expectativas del examinador o de responder lo socialmente aceptable.

Análisis llevados a cabo por Maltes y Covarrubias (1988), que incluyeron las carreras de Actuación, Arquitectura, Ciclo Básico de Arte, Ciclo Básico de Historia, Ciclo Básico de Inglés, Educación de Párvulos y Pedagogía General Básica, ofrecidas por la Pontificia Universidad Católica de Chile en Santiago, mostraron que las pruebas especiales de admisión administradas a los alumnos que postulan vía admisión regular, tenían una utilidad muy limitada, en términos de la predicción del rendimiento académico.

Concluyeron que, mientras no se proceda a una revisión general acerca de las políticas de admisión a la educación superior, parece no tener sentido, en general, administrar pruebas especiales cuya capacidad predictiva es mínima. Sólo parece importante estudiar, tal vez, un conjunto de contraindicaciones severas que prevengan el ingreso de estudiantes que, por probadas limitaciones de orden físico o mental, tengan una esperanza mínima de terminar los estudios superiores. Las pruebas especiales de admisión, en este momento, sólo parecen complicar los procedimientos administrativos de la matrícula en las diversas corporaciones, comprimiendo así el semestre lectivo e impidiendo disponer de una holgura temporal en caso de eventualidades situacionales.

3. VALIDEZ PREDICTIVA DE LA BATERIA DE SELECCION

A través de los 23 años de administración de las pruebas de admisión universitaria, prácticamente todas las Corporaciones de Educación Superior han emprendido estudios de validez predictiva de la batería de selección, siendo más sistemáticos y de mayor amplitud aquéllos llevados a cabo en la Universidad de Chile y en la Pontificia Universidad Católica de Chile. La mayor parte de los estudios de esta naturaleza han sido presentados en los siete simposios sobre Admisión Universitaria (1978, 1979, 1980, 1982, 1984, 1987 y 1988) que han sido organizados por la Comisión Coordinadora del Proceso de Admisión Universitaria y patrocinados por el Honorable Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas.

La conclusión general que se puede obtener a partir de estos trabajos, es que la validez predictiva de la batería se encuentra dentro de los niveles internacionales, alcanzándose porcentajes de explicación

de la varianza cercanos al 50% en algunos casos. Como lo señala Lavín (1965), éstos son los porcentajes máximos de varianza que se logra explicar a partir de baterías de selección compuestas mayoritariamente por pruebas de naturaleza cognoscitiva.

Las razones por las cuales la predicción no resulta más exitosa son todas de naturaleza técnica y se describen a continuación:

- Como los estudios de validez predictiva se llevan a cabo sólo con los alumnos que ingresan, se produce una natural restricción de rango en los puntajes de todos los componentes del proceso de selección, es decir, las variables independientes en una ecuación de regresión múltiple. Sin embargo, se pueden observar algunas diferencias en los puntajes mínimos de ingreso, dependiendo ello, en cierta medida, del área del conocimiento a la cual pertenece la carrera. En cuanto al promedio de las calificaciones fluctúa, en la mayoría de las carreras, entre 4,0 y 4,9, independientemente de los promedios de ingreso, puesto que es un hecho que las distintas unidades académicas ajusten sus evaluaciones a las características del grupo que reciben cada año. No obstante, estudios acerca de la confiabilidad de las calificaciones universitarias, Donoso y Zunino (1980) y Vergara y González (1982), han demostrado que estos ajustes son constantes dentro de cada carrera. Esto implica que las correlaciones entre los predictores y la variable dependiente (usualmente las notas en los primeros semestres universitarios) son más bajas de lo que podría esperarse, por falta de variabilidad. El detalle de este efecto se encuentra descrito en Himmel y Maltes (1978).
- Por otra parte, la validez predictiva sólo puede estudiarse en los primeros años universitarios, ya que, a medida que los alumnos avanzan en sus carreras, se hacen más homogéneos en cuanto a rendimiento, en particular en las carreras que utilizan un modelo de selección de naturaleza piramidal, correspondientes a las Escuelas de Ingeniería (alta matrícula y posterior eliminación por rendimiento a medida que avanzan). Así, se produce una restricción de rango en la variable dependiente (las notas) que hace difícil una predicción efectiva.

Adicionalmente y como se ha enfatizado en publicaciones anteriores (Himmel y Maltes, 1978), la universidad actúa como agente de cambio, por lo cual su efecto reduce la capacidad predictiva de los criterios de selección, que si bien son indicadores de la capacidad para el trabajo académico superior no pueden pronosticar el proceso

del ajuste del individuo a las instituciones de educación postsecundaria (Himmel, Maltes y Moreno, 1985).

Más aún, cuando se intenta predecir el rendimiento del segundo semestre a partir de los resultados del primero, siempre emerge este último como el predictor más correlacionado con el criterio. Esto resulta lógico, pues está comprobado (Lavín, 1965) que el rendimiento inmediatamente anterior es el mejor predictor del rendimiento académico siguiente.

Los demás criterios de evaluación del rendimiento académico (notas en ramos específicos de los currícula, o porcentajes de créditos o unidades docentes aprobadas) no han mostrado superioridad con respecto al promedio ponderado de notas (Himmel y Maltes, 1978).

Los estudios realizados muestran que la batería de selección tiene un poder predictivo razonable sobre las calificaciones del primer año universitario, siendo mayor el de la parte matemática de la Prueba de Aptitud Académica, la Prueba de Conocimientos Específico de Matemáticas y las notas de Enseñanza Media.

En el estudio de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Maltes y Covarrubias, 1988), que considera tanto la validez predictiva de las pruebas especiales como aquella de los componentes de la batería de selección estándar, quedó demostrado que, con la excepción de la prueba de idiomas administrada en el ciclo básico de inglés, la tendencia es que las notas de Enseñanza Media y la Parte Matemática de la Prueba de Aptitud Académica poseen una capacidad predictiva que supera a la de las pruebas construidas con otra metodología. Por el tipo de carreras analizadas, no se estudió en dicha oportunidad la validez de la Prueba de Conocimientos Específicos de Matemáticas, que en la Pontificia Universidad Católica muestra una adecuada predicción del rendimiento académico.

Asimismo, en los análisis realizados, se mostró que la Prueba de Historia y Geografía de Chile tiene alguna incidencia en las ecuaciones de regresión para varias carreras.

En la Universidad de Chile, en 1983, se analizaron 33 carreras de la Corporación de un total de 43 que se impartieron en esa oportunidad, lo que representaba un 77% de ellas.

Al examinar el comportamiento de cada uno de los factores de selección, en cuanto al orden de entrada en la regresión y porcentaje de aporte a la explicación del rendimiento académico, se advierte que el promedio de calificaciones de Enseñanza Media entra en primer lugar en 12 carreras, y en 14 de ellas, en el segundo.

Le sigue en poder predictivo la Prueba de Conocimientos Específicos de Matemáticas, que también ocupa el primer lugar en 12 carreras, de un total de 14 que la exigen como requisito, y en las

otras, lo hace en segundo término.

La Prueba de Aptitud Académica Matemática aparece como el mejor predictor en cuatro de las 33 carreras, y en siete de ellas, como el segundo mejor.

La parte verbal se ubica preferentemente en tercer lugar (13 veces), sólo una vez en el primero, y cuatro en el segundo.

Biología es exigida en 11 carreras, en todas contribuye a la explicación del rendimiento y en tres de ellas, se encuentra en primer lugar de la regresión.

Ciencias Sociales es requisito de selección solamente para seis carreras, en cuatro de las cuales figura en tercer lugar.

Exclusivamente Ingeniería Civil incluye Física entre sus antecedentes de ingreso. Esta prueba entra en el primer lugar, con un aporte sustancial de 25,9% en una explicación total de 36,1%.

Siete de las 33 carreras, incluyen entre sus requisitos la prueba de Química. Este predictor figura en la regresión en todas ellas.

Para el año académico 1986 el total de carreras seleccionadas fue de 27, lo que representa el 61,4% de las 44 impartidas.

El promedio de notas de Enseñanza Media se comporta como el mejor predictor, entrando en primer término en 8 carreras; en segundo lugar, lo hace en 10; en seis, ingresa en tercer orden; en cuarto lugar entra dos veces y una, en el quinto. El peso que se le asigna a este factor para todas las carreras de la Universidad de Chile es de 20%.

El segundo mejor predictor es la Prueba de Conocimientos Específicos de Matemáticas, que formaba parte de la batería de selección en doce de las 27 carreras y la ponderación que se le asignó en la mayoría de ellas fue de 20%.

Esta prueba entró 6 veces en el primer lugar de la regresión, y cinco, en el segundo lugar.

La prueba de Historia y Geografía de Chile, requisito obligatorio, ingresa en la ecuación en 26 de las 27 carreras estudiadas. Se puede considerar como el tercer mejor predictor, ya que en 4 carreras entra en primer orden; en tres, lo hace en segundo lugar y siete veces ingresa en el tercero.

Su aporte a la explicación de la variabilidad del criterio fluctúa mayoritariamente entre 6,5% y 0,1%, a excepción de las carreras de Obstetricia en que aporta 11,1% en un total explicado de 30,5% y Licenciatura en Ciencias, mención Química, en la cual entra en primer orden y su contribución es de un 14,0% a la varianza total de 35,9%.

Las partes de razonamiento verbal y matemático de la Prueba de Aptitud Académica comparten en forma similar el orden de entrada,

ingresando dos veces cada una en el primer lugar y 9 veces entre el segundo y tercero.

El aporte de la parte matemática es algo superior al de la verbal, excepto en Periodismo, Sociología y Licenciatura en Humanidades, mención Lengua y Literatura Hispánica en que la P.A.A.-V. contribuye con 16,8%; 12,5% y 12,4%, respectivamente, explicando alrededor de la mitad de la variabilidad del rendimiento académico.

Las restantes Pruebas de Conocimientos Específicos: Biología, Ciencias Sociales y Química fueron requisito para seis, siete y seis carreras, respectivamente. Su ponderación es, por lo general, de 20%.

El orden de entrada en la regresión fluctúa entre los lugares primero y cuarto y todas contribuyen a la explicación de la variabilidad del criterio.

La prueba de Física ha sido requisito sólo para Ingeniería, primer año común. Sin embargo, es importante describir su comportamiento en la batería de selección, ya que, con un peso de 10% solamente, ingresa en el primer lugar de la ecuación, aportando 31,7% a la variabilidad del rendimiento académico que fue de 45,2%.

Como puede advertirse de estos comentarios, el comportamiento de los predictores varía de una carrera a otra, de un año a otro, dependiendo de variables tales como la ponderación que se asigna a cada uno de ellos, el número de vacantes de la carrera, el número de ramos que se imparten en el primer nivel, etc.

En síntesis, la batería de selección universitaria muestra una validez predictiva acorde con los estándares internacionales, siendo especialmente destacables los pesos significativos de las notas de enseñanza media y de la parte matemática de la Prueba de Aptitud Académica sobre la predicción de las notas en los dos primeros semestres universitarios. De las pruebas de conocimientos específicos, la de Matemática surge habitualmente como el predictor más adecuado.

La capacidad predictiva de la batería de selección se puede demostrar también a través de tablas de predicción, en las cuales se ordenan los puntajes de ingreso según tramos versus porcentajes de aprobados y reprobados por carrera.

El análisis de estas tablas permite concluir en términos generales, que, cualquiera sea el puntaje de ingreso de un sujeto, éste tiene una probabilidad de ser aprobado superior al 60%.

Esta probabilidad aumenta gradualmente a medida que el puntaje sube. Así, entre 600 y 700 puntos, ésta es de 78%; entre 700 y 800 puntos el porcentaje de aprobación supera el 90% y sobre 800 puntos alcanza al 100%. Himmel y Maltes (1978 y 1979); Díaz y col. (1980).

4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La selección de los postulantes a la Educación Superior se constituye anualmente en una de las acciones del sistema educacional que concita la mayor atención pública, por cuanto atañe al futuro educacional y vocacional de 120.000 candidatos, involucrando además las respectivas familias.

Por otro lado, reviste un alto grado de responsabilidad para los organismos encargados de administrar el proceso. Durante los 23 años de aplicación del sistema vigente, su administración se ha caracterizado por la transparencia en todas sus etapas, lo que ha contribuido a la amplia credibilidad pública de los procesos realizados. Todo lo anterior exige que la selección de candidatos, así como cada uno de los elementos que la componen sean permanentemente sometidos a un análisis sistemático por parte de los distintos organismos que participan en el proceso. Los resultados de estos estudios son documentados a través de las publicaciones que se han citado en el presente trabajo.

Diversos factores que han surgido en los últimos años, han afectado al Sistema de Selección empleado por las Corporaciones de Educación Superior adscritas al Consejo de Rectores.

Por una parte, la creación de numerosas universidades privadas y por otra, la gran oferta de vacantes por parte de los Institutos Profesionales y especialmente los Centros de Formación Técnica (Rojas, 1989 y Himmel y Correa, 1989) han provocado una disminución gradual, pero constante, que incide efectivamente en el grupo que rinde las pruebas de la batería de selección.

A este respecto, se debería esperar que dicho grupo se hubiese homogenizado en términos de calidad, mostrando por ende, promedios de puntajes corregidos superiores.

Sin embargo, muy por el contrario, como se ha expresado al describir el comportamiento de los instrumentos, los índices de rendimiento han mostrado una marcada tendencia general a decrecer, lo que no se compadece con el resto de las características técnicas, que se mantienen óptimas, por lo que este fenómeno sólo se puede atribuir a un deterioro en el logro de los objetivos de las diversas asignaturas en la Enseñanza Media.

Esta circunstancia, unida a la creciente tendencia de los colegios a subir artificialmente el promedio de notas, sin mejorar en forma sustantiva la calidad de la educación (Díaz, Himmel y Maltes, 1985), han podido alterar la validez predictiva de la batería oficial de selección universitaria.

En cuanto al desequilibrio que se viene observando entre la ofer-

ta de vacantes y la demanda por ellas, la respuesta ha sido bastante variada de una institución a otra. En algunas, se ha desvirtuado la ponderación de los elementos de la batería en tal forma, que el propósito se ha orientado fundamentalmente a la captación de los mejores alumnos para el sistema de logro en la asignación de recursos financieros que maximice el ingreso, independientemente de la capacidad predictiva de los elementos de selección. En otras, se han bonificado artificialmente los puntajes, mediante criterios tales como regionalidad, año de egreso de la enseñanza media o número de postulaciones, bajo el supuesto de que las preferencias captan la motivación de los alumnos por el ingreso a determinadas carreras y universidades. Esto, suponiendo que el postulante ordena sus preferencias de acuerdo a sus posibilidades reales de ingreso a algunas carreras y postula de acuerdo a sus verdaderas expectativas respecto a cada futura profesión.

Esta última afirmación contrasta con la distribución de los puntajes de los candidatos en la batería de selección. De hecho, y tal como se afirmara en otra oportunidad (Maltes, 1985), sólo los alumnos con un puntaje final de selección igual o superior a 700 puntos tienen la opción real de elegir, lo cual también ha sido ratificado por Gyarmati (1985). Por otra parte, se sabe que estos alumnos se concentran en determinadas universidades y regiones del país; de esta forma, la bonificación de los puntajes no contribuye a la captación de los mejores alumnos, sino a desvirtuar indirectamente la validez de la batería de selección.

Adicionalmente, con respecto a la utilización de las pruebas de selección en la admisión a la Educación Superior, la respuesta más radical la han dado las universidades privadas. Estas, en la mayoría de los casos, exigen como requisito sólo una certificación que acredite haber rendido dichas pruebas en un año determinado, usando al mismo tiempo entrevistas o pruebas específicas como criterios de selección, cuya validez y confiabilidad no han sido demostradas.

Es preciso destacar que, a partir de los resultados de las pruebas de conocimientos específicos, se puede inferir que el Sistema de Selección no ha tenido ningún efecto sobre la Educación Media, en términos de un acercamiento del logro de los objetivos de este nivel a las conductas de entrada esperadas por las Instituciones de Educación Superior. Este hecho dice relación con el problema de la articulación entre la Educación Media y la Superior, detectado en la década del 50 por Orellana (1975).

En efecto, actualmente, al igual que en esa época, se detecta que los conocimientos adquiridos por los estudiantes que completan el nivel medio distan mucho de las expectativas a nivel superior, aunque los planes y programas de la educación media legitimen dichas expec-

tativas. La falta de articulación entre los dos niveles se manifiesta también cuando se examinan los conocimientos que poseen los mejores egresados de la enseñanza media, que tradicionalmente en Chile, han sido los candidatos aceptados en las carreras de Medicina (Díaz, Bahamonde y Donoso, 1979). Más aún, el efecto que generalmente tiene cualquier sistema de pruebas sobre los niveles previos que examina, no se observa en este caso.

La explicación de este hecho podría atribuirse al principio que sustenta la Educación Media y que se refiere a que su meta no es la preparación de los estudiantes para la Educación Superior, sino complementación de su formación general. Sin embargo, aunque se acepte este objetivo como legítimo para el nivel educacional medio, no se puede desconocer que un porcentaje significativo de los estudiantes sólo aspira ingresar a la universidad y, por consiguiente, para atender a las necesidades educacionales de esta población, la Educación Media debería dotarlos de las habilidades y destrezas que exigen los estudios superiores. De otro modo y como muy bien lo señala Orellana (1957) la propia universidad tendría que asumir la responsabilidad de completar la formación general de los alumnos. Esta opción implica necesariamente una extensión en la duración de los estudios.

Por otra parte, es plausible que la Educación Media no tenga claras sus propias limitaciones por la manera en que se informan los resultados de las pruebas de selección a la población. Los resultados que se publican en la prensa son los puntajes estándares, que como ya se señaló, son una transformación lineal de los puntajes brutos de acuerdo al promedio y variabilidad del conjunto de los postulantes de cada año. Esta transformación, de algún modo, enmascara los rendimientos reales pues sólo refleja la posición relativa de los candidatos en relación a su grupo de referencia. Por consiguiente, sobre todo los puntajes de rango medio (500 - 600) no muestran la pobreza del rendimiento real. Este hecho lleva a recomendar que se dé mayor difusión a los resultados de los puntajes brutos, particularmente a los de las pruebas de conocimientos específicos.

Finalmente, es procedente hacer algunos alcances acerca de la efectividad general del sistema de selección. Un número significativo de usuarios siente que la efectividad, expresada en términos de validez predictiva, debería ser mayor. Sin embargo, es preciso tener claro que se está efectuando una predicción, a partir de las características de los alumnos, del desempeño futuro de éstos y también de los rasgos de los docentes. No se puede suponer que el rendimiento de los estudiantes depende sólo de las características de éstos, sino muy fundamentalmente, de la calidad de la docencia en la educación supe-

rior. Por tanto, en los estudios de validez que a futuro se lleven a cabo sería imprescindible incluir un análisis de este factor.

Adicionalmente, no faltan los representantes de la educación superior que desearían tener una ingerencia más directa en el proceso de selección. No obstante, al respecto cabe preguntarse si esta participación más activa no contribuiría a restar transparencia al proceso llevándolo a un cuestionamiento público aún mayor.

En síntesis, los análisis mostrados en este estudio ponen de manifiesto que el sistema de selección, aunque perfectible, se sostiene bajo el supuesto de la igualdad de oportunidades de acceso y la capacidad predictiva de sus componentes sobre el rendimiento académico. No obstante, las nuevas disposiciones sobre la creación de centros de educación superior, que ha significado un notable incremento de universidades privadas y de centros de formación técnica, ha producido cambios en la composición del grupo de candidatos que pretenden acceder a las instituciones adscritas al Consejo de Rectores, en el sentido que se han distribuido en las carreras que se ofrecen, en forma muy distinta a la que había sido observada tradicionalmente. Como ya se mencionó, este factor ha incidido particularmente en el desequilibrio entre la oferta de vacantes y la demanda por ellas, afectando más negativamente a las universidades regionales.

Este problema no se puede resolver por la vía del sistema de selección, sino que requiere de un análisis más exhaustivo de la oferta de carreras actualmente vigentes y del estudio de la apertura de otras alternativas; acordes con el nivel de desarrollo que la educación superior chilena quiera alcanzar en las próximas décadas. Esto debiera hacerse conforme a estrategias bien planificadas que impliquen también estudios acerca de las expectativas profesionales y laborales de los estudiantes que actualmente aspiran a un nivel más avanzado de su educación formal.

NOTAS:

- 1 El señor Fernando Aranda V. es el actual Jefe del Departamento Estudiantil y el señor Francisco Lara F., el Jefe del Servicio de Selección y Registro de Estudiantes, ambos de la Universidad de Chile.
- 2 Como la varianza de un ítem es $S_i^2 = p_i (1 - p_i)$ donde p representa la proporción de respuestas correctas, el máximo valor que puede alcanzar es 0,25 cuando p_i es 0,50, por lo que se sustenta lo dicho anteriormente con respecto al grado de dificultad óptimo.
- 3 Un detalle mayor sobre la confiabilidad se puede encontrar en Magnusson (1967), Lord y Novick (1968) o Gulliksen (1950). Estos dos últimos pueden considerarse tratados sobre el tema.

V. *Bibliografía:*

- 1) Alamos, M.T., y otros (1982). Investigación de la evolución psicológica durante la edad juvenil y su relación con cambios biológicos.
- 2) Avila, E. (1978). Informe respuesta al Ministerio de Educación sobre la Prueba de Aptitud Académica.
- 3) Avila, E. y otros (1982). Medición de la Redacción. Universidad de Chile. Servicio de Selección y Registro de Estudiantes. División Estudios. Monografía N° 15.
- 4) Bahamonde, J. (1981). Resultados de la subprueba de Física. Examen de Admisión 1980. Universidad de Chile. Servicio de Selección y Registro de Estudiantes. Informes sobre Pruebas.
- 5) Bingham, W. Van D. (1937). *Aptitudes and Aptitude Testing*. New York, Harper and Bros.
- 6) Bocchieri, A. y Donoso, G. (1975). Estabilidad de los resultados de la Prueba de Aptitud Académica. Universidad de Chile. Instituto de Investigaciones Estadísticas.
- 7) Carroll, J.B. (1981). Ability and task difficulty in cognitive psychology, *Educational Research*, 10, pp. 11-21.
- 8) Clandestino, I. y Morales, L. (1982). El modelo de Bloom en el aprendizaje de la Física. Tesis para optar al grado de Magister de Ciencias de la Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. Facultad de Educación.
- 9) Díaz, E. (1972). Informe Estadístico de las Pruebas de Conocimientos Específicos. Universidad de Chile, Instituto de Investigaciones Estadísticas.
- 10) Díaz, E. y cols. (1977). Análisis de los resultados de las Pruebas de Conocimientos Específicos correspondientes al Examen de Admisión 1977. Universidad de Chile. Servicio de Selección y Registro de Estudiantes. Monografía N° 2.
- 11) Díaz, E., Bahamonde, J. y Donoso, G. Análisis de los resultados finales de las Pruebas de Diagnóstico en Ciencias Básicas. Universidad de Chile. Servicio de Selección y Registro de Estudiantes. Monografía N° 6.
- 12) Díaz, E. y col. (1980). Validez predictiva de los antecedentes de selección. Universidad de Chile 1977-1978. Universidad de Chile. Servicio de Selección y Registro de Estudiantes. Monografía N° 9.
- 13) Díaz, E. y Bahamonde, J. (1982). Resultados de la Prueba de Biología, Examen de Admisión 1980. Universidad de Chile. Servicio de Selección y Registro de Estudiantes. Informes sobre Pruebas.
- 14) Díaz, E., Himmel, E., Maltes, S. (1985). Evolución histórica de los sistemas de admisión universitaria 1967-1984 en Lemaitre, M.J. y Lavados, I. (eds.). *La Educación Superior en Chile: Riesgos y Oportunidades en los '80*. CPU.
- 15) Díaz, E., Donoso, G., Himmel, E., Maltes, S. (1987). Validez de Constructo de la Prueba de Aptitud Académica. Universidad de Chile: Monografías del Servicio de Selección y Registro de Estudiantes.
- 16) Díaz, E., Donoso, G., Maltes, S. y Fernández de la Reguera P. (1988). Un nuevo análisis de la Validez de Constructo de la Prueba de Aptitud Académica. Universidad de Chile: Monografías del Departamento de Administración de la Prueba de Aptitud Académica.

- 17) Donoso, G. y Zunino, E. (1980). Confiabilidad de las calificaciones de la Universidad de Chile 1977-1978. Universidad de Chile. Servicio de Selección y Registro de Estudiantes. Monografía N° 8.
- 18) Donoso, G. y Zunino, E. (1983). Análisis cualitativo de los resultados de la Prueba de Aptitud Académica Matemática. Proceso de Admisión 1982. Universidad de Chile. Servicio de Selección y Registro de Estudiantes. Monografía N° 18.
- 19) Espinoza, J.L. (1982). Análisis del desarrollo cognitivo en tres niveles de la Educación General Básica. Tesis para optar al grado de Magister en Educación, Universidad Católica de Valparaíso, Escuela de Educación.
- 20) Grandjot, S. y Ségure, A.M. (1953). Análisis estadístico del Bachillerato en relación con la Universidad. Universidad de Chile. Instituto Pedagógico. Memoria de prueba para optar al título de Profesor de Estado en la asignatura de Matemática.
- 21) Grassau, E. (1955). Análisis estadístico de las pruebas de Bachillerato. Santiago, Editorial Universitaria.
- 22) Guilford, J.P. (1967). The nature of human intelligence. New York Mc Graw Hill.
- 23) Guilford, J.P. y Hoepfner, R. (1971). The analysis of intelligence. New York, Mc Graw Hill.
- 24) Gulliksen, H. (1950). Theory of mental tests. New York, Wiley.
- 25) Gyarmati, G. (1985). El Dilema del Ingreso a la Educación Superior. Cuadernos del Consejo de Rectores, Vol. 24.
- 26) Himmel, E. y Terfort, T. (1953). Análisis estadístico del Bachillerato, Universidad de Chile. Instituto Pedagógico. Memoria de prueba para optar al título de Profesor de Estado en la asignatura de Matemática.
- 27) Himmel, E., Díaz, E. y col. (1975). Análisis de las Pruebas de Conocimientos Específicos. Universidad de Chile. Instituto de Investigaciones Estadísticas.
- 28) Himmel, E. y Maltes, S. (1978). Análisis de la selección y de la predicción del rendimiento académico 1977 en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Pontificia Universidad Católica de Chile. Vicerrectoría Académica. Informe N° 5.
- 29) Himmel, E. y Maltes, S. 1978. Modelos de análisis del rendimiento académico universitario. Pontificia Universidad Católica de Chile. Vicerrectoría Académica. Informe N° 6.
- 30) Himmel, E. y Maltes, S. (1979). Estabilidad de la capacidad predictiva de los factores de selección en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Pontificia Universidad Católica de Chile. Vicerrectoría Académica. Informe N° 7.
- 31) Himmel, E. y Maltes, S. (1985). Sistemas alternativos de selección universitaria. Cuadernos del Consejo de Rectores, vol. 25.
- 32) Himmel, E., Maltes, S. y Tisi, H. (1981). ¿Quiénes son los 20.000 primeros puntajes de la Prueba de Aptitud Académica? Pontificia Universidad Católica de Chile. Vicerrectoría Académica, Informe N° 12.
- 33) Himmel, E., Maltes, S. y Majluf, N. (1980). Efecto de variables socioeconómicas sobre la Prueba de Aptitud Académica. Pontificia Universidad Católica de Chile. Vicerrectoría Académica. Informe N° 10.

- 34) Himmel, E., Maltes, S. y Majluf, N. (1982). Análisis del efecto de variables socioeconómicas y del colegio sobre el rendimiento escolar. Pontificia Universidad Católica de Chile. Programa de Evaluación del Rendimiento Escolar.
- 35) Himmel, E.; Maltes, S. y Rissetti, F. (1980). Validez de constructo del MMPI en la población universitaria chilena: un enfoque transcultural. Pontificia Universidad Católica de Chile. Vicerrectoría Académica. Informe N° 6.
- 36) Himmel, E., Maltes, S. y Moreno, B. (1985). Procesos de aculturación universitaria y rendimiento académico. Pontificia Universidad Católica de Chile. Anales de la Facultad de Educación, Vol. 7 (en prensa).
- 37) Himmel, E. y Correa, J.L. (1989). Políticas de Admisión a la Educación Superior. Trabajo presentado al XII Taller de Ingeniería de Sistemas, Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile.
- 38) Hoyt, (1941). Test Reliability estimated by analysis of variance. *Psychometrika* 6, pp. 153-160.
- 39) Jacobs, J.; Kotliarenco, M.A.; Maltes, S.; Pinto, M. y San Martín, R. (1966). Análisis del rendimiento académico en la Universidad Católica de Chile en 1962 y 1963. Memoria para optar al título de Psicólogo. Pontificia Universidad Católica de Chile. Escuela de Psicología.
- 40) Jaramillo, G. y Salas, S. (1961). Análisis estadístico de los exámenes de selección realizados en las Escuelas de Sociología, Arquitectura y Psicología Universidad Católica. Tesis para optar al título de Psicólogo. Pontificia Universidad Católica de Chile. Escuela de Psicología.
- 41) Lavin, D. (1965). The prediction of academic performance. New York. Russell Sage Found.
- 42) Lord, F. y Novick, M. (1968). *Statistical Theories of mental test scores*. Reading, Mass: Addison and Wesley.
- 43) Magnusson, D. (1967). *Test theory*. Reading, Mass: Addison and Wesley.
- 44) Maltes, S. La Admisión Universitaria: Por qué y Para qué. *El Mercurio*, Enero 1985.
- 45) Maltes, S., y Covarrubias, A.L. (1988). Análisis de las Pruebas Especiales de Admisión a la Pontificia Universidad Católica de Chile. Trabajo presentado al VII Encuentro de Investigación en Admisión Universitaria.
- 46) Menke, L. (1977), en Díaz, E. y col. (1977), op. cit.
- 47) Navarrete, S. (1974). Validez predictiva de los instrumentos utilizados en la selección de los postulantes de Psicología de la Universidad de Chile entre 1968 y 1972. Tesis para optar al título de psicólogo. Universidad de Chile. Escuela de Psicología.
- 48) Orellana, E. (1957). La articulación entre el Liceo y la Universidad. *Universidad de Chile. Boletín Estadístico N° 1*. Instituto de Investigaciones Pedagógicas.
- 49) Prauss, V. (1984). Diagnóstico general de conductas matemáticas de entrada a la educación superior chilena. 1984. Universidad Católica de Valparaíso. Dirección de Selección, Registro y Programación Académica.
- 50) Rissetti, F., Maltes, S. (1985). Validez Predictiva del MMPI en la Población Universitaria. Cuadernos del Consejo de Rectores N° 25.

- 51) Rissetti, F., Himmel, E., Maltes, S., González, I. y Olmos, S. (1989). Estandarización del MMPI en la Población Adulta Chilena. Informe FONDECYT.
- 52) Rodríguez, C. y Levet, L. (1982). El logro de los objetivos de la Enseñanza de la Matemática. Reflejado en la Prueba de Conocimientos Específicos 1967-1980. Universidad de Chile. Servicio de Selección y Registro de Estudiantes. Monografía N° 13.
- 53) Rojas, R. y Bocchieri, A. (1983). Características de los candidatos de promociones anteriores y su incidencia en los resultados de la Prueba de Aptitud Académica 1982. Universidad de Chile. Servicio de Selección y Registro de Estudiantes. División Estudios. Monografía N° 17.
- 54) Rojas, R. (1984). Antecedentes de los rezagados y actividades realizadas por ellos entre el egreso de la enseñanza media y 1983. Universidad de Chile. Servicio de Selección y Registro de Estudiantes. Monografía N° 19.
- 55) Rojas, R. (1989). Antecedentes acerca de la Admisión de Alumnos a la Universidad de Concepción 1989, en el contexto de la Educación Superior Chilena.
- 56) Sternjberg, A. (1984). What should intelligence tests test? Implications of a triarchich theory of intelligence for intelligence testing. *Educational Researcher* 13, pp. 5-6.
- 57) Vergara, G. y González, H. (1982). Un modelo de estimación de la confiabilidad de las notas aplicado a una muestra de colegios secundarios y carreras universitarias. Tesis para optar al grado de Magister en Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile, Escuela de Educación.

PRESENTACION

**ANÁLISIS DEL PROCESO REGULAR DE ADMISION A LAS
UNIVERSIDADES CHILENAS, PERIODO 1982 A 1989****Alfonso Muga - Fernando Rojas**

El presente documento contiene una revisión descriptiva de la evolución que ha seguido el proceso de admisión a las universidades e institutos profesionales con aporte estatal, lo que se ha denominado Sistema Nacional de Admisión¹. El período de análisis abarca entre los años 1982 y 1989. En dicho lapso, se han materializado una serie de transformaciones en la educación post media, cuyas repercusiones todavía están siendo asimiladas por las instituciones de educación superior existentes. Junto con el crecimiento en la cantidad de instituciones privadas del sector, se ha presentado un abanico más amplio de oportunidades para los egresados de enseñanza media, especialmente a través del funcionamiento de los Centros de Formación Técnica (CFT), todo lo cual ha estado determinando cambios en las preferencias de quienes buscan proseguir sus estudios en el nivel terciario.

Además, debido a la necesidad de aportar algunos antecedentes preliminares sobre los efectos que han podido provocar en el sistema las nuevas instituciones privadas surgidas recientemente, se optó por examinar separadamente los dos últimos años, 1988 y 1989.

Ya se han comenzado a manifestar en el acceso al sistema referido, algunas consecuencias de todas estas innovaciones y modificaciones. Es así como el número de intentos para rendir la PAA de la promoción terminal de la enseñanza media ha estado disminuyendo, a pesar del incremento en el egreso de dicho nivel, con lo cual la caída en términos relativos es aún mayor. También ha estado disminuyendo, en los años más recientes del período, la tendencia a dar más de una vez la PAA, patentada en la evolución que ha presen-

- 51) Hinemel, F., Hinemel, E., Maltes, S., González, I. y Gómez, B. (1989). Estandarización del MMPI en la Población Adulta Chilena. Informe FONDECYT.
- 52) Rodríguez, C. y Levat, L. (1982). El logro de los objetivos de la Enseñanza de la Matemática. Reflejado en la Prueba de Conocimientos Específicos de la Matemática. *ANÁLISIS DEL PROCESO REGULAR DE ADMISIÓN DE ALUMNOS A LAS UNIVERSIDADES CHILENAS PERÍODO 1983-1988*. Edición de la Universidad de Concepción.
- 53) Rojas, R. y Bouchard, T. (1984). *Estudio de la incidencia de los resultados de las pruebas de aptitud académica 1983. Universidad de Chile, Servicio de Selección y Registro de Estudiantes. Monografía N° 17.*
- 54) Rojas, R. (1984). Antecedentes de los rezagados y actividades realizadas por ellos entre el egreso de la enseñanza media y 1983. Universidad de Chile, Servicio de Selección y Registro de Estudiantes. Monografía N° 19.
- 55) Rojas, R. (1989). Antecedentes acerca de la Admisión de Alumnos a la Universidad de Concepción 1989, en el contexto de la Educación Superior Chilena.
- 56) Sternberg, A. (1984). What should intelligence tests test? Implications of a triarchic theory of intelligence for intelligence testing. *Educational Researcher* 13, pp. 5-6.
- 57) Vergara, G. y González, H. (1982). Un modelo de estimación de la confiabilidad de las notas aplicado a una muestra de colegios secundarios y carreras universitarias. Tesis para optar al grado de Magister en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Escuela de Educación.

PRESENTACION

El presente documento contiene una revisión descriptiva de la evolución que ha seguido el proceso de admisión a las universidades e institutos profesionales con aporte estatal, lo que se ha denominado Sistema Nacional de Admisión¹. El período de análisis abarca entre los años 1982 y 1989. En dicho lapso, se han materializado una serie de transformaciones en la educación post media, cuyas repercusiones todavía están siendo asimiladas por las instituciones de educación superior existentes. Junto con el crecimiento en la cantidad de instituciones privadas del sector, se ha presentado un abanico más amplio de oportunidades para los egresados de enseñanza media, especialmente a través del funcionamiento de los Centros de Formación Técnica (CFT), todo lo cual ha estado determinando cambios en las preferencias de quienes buscan proseguir sus estudios en el nivel terciario.

Además, debido a la necesidad de aportar algunos antecedentes preliminares sobre los efectos que han podido provocar en el sistema las nuevas instituciones privadas surgidas recientemente, se optó por examinar separadamente los dos últimos años, 1988 y 1989.

Ya se han comenzado a manifestar en el acceso al sistema referido, algunas consecuencias de todas estas innovaciones y modificaciones. Es así como el número de inscritos para rendir la PAA de la promoción terminal de la enseñanza media ha estado disminuyendo, a pesar del incremento en el egreso de dicho nivel, con lo cual la caída en términos relativos es aún mayor. También ha estado disminuyendo, en los años más recientes del período, la tendencia a dar más de una vez la PAA, patentizada en la evolución que ha presen-

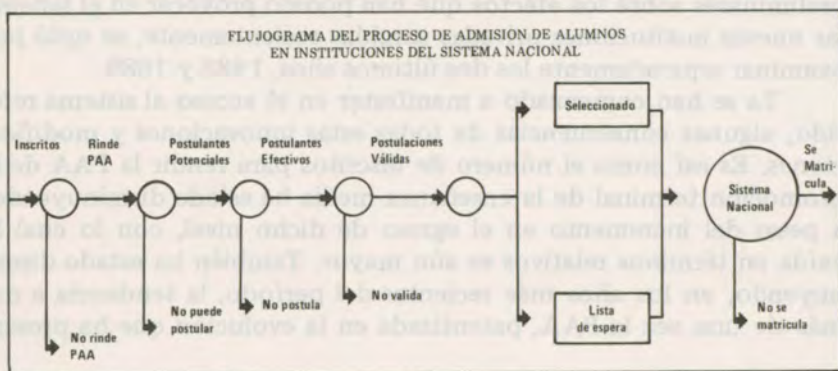
tado últimamente la inscripción de egresados de promociones anteriores.

A la pérdida de interés por rendir la PAA, se debe sumar la caída que acusa desde 1985 a la fecha, el número de postulantes a las instituciones que forman parte del proceso regular de admisión. Esta situación no ha afectado por igual a las diferentes entidades, siendo más notorio el problema en universidades e institutos ubicados en ciudades más distantes de Santiago, algunas de las cuales han tenido, por vez primera, en el año 89, exceso de vacantes en carreras tradicionalmente prestigiadas.

Este trabajo pretende, pues, aportar antecedentes que sirvan para hacer un análisis del funcionamiento del mencionado sistema y de cómo se han visto afectadas las instituciones que lo componen ante cambios establecidos al interior del mismo o que son el resultado de las interacciones definidas con los restantes organismos del sector terciario. La información proporcionada en los puntos siguientes está ordenada desde un mayor nivel de agregación a uno menor; lo que significa, en este caso, partir presentando el comportamiento de variables de nivel nacional, siguiendo con el análisis de datos regionales, para concluir con antecedentes relativos a cada una de las instituciones partícipes, haciendo hincapié en el comportamiento durante el período más reciente (1988 y 1989).

I. ANTECEDENTES ESTADISTICOS GLOBALES DEL PROCESO DE ADMISION

El proceso regular de admisión puede ser dividido en las siguientes etapas, tal cual como se muestra en el diagrama acompañado: inscripción, rendición de las pruebas, postulación y, por último, selección. En función de esto, los candidatos suelen ser clasificados en: postulantes inscritos, postulantes que rinden la PAA, postulantes efectivos y, finalmente, postulantes seleccionados o preseleccionados.



CUADRO Nº 1
ANTECEDENTES ESTADÍSTICOS DEL PROCESO DE ADMISIÓN
A NIVEL NACIONAL

Variable	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
MATRICULA TERMINAL								
Enseñanza Media	117.951	122.210	132.281	137.785	141.396	130.880	122.668	137.691
Educ. C.H. Diurna	66.228	75.407	82.528	84.991	84.189	86.946	82.136	84.788
Educ. Téc. Prof.	37.798	34.571	35.707	39.613	43.330	30.554	27.481	39.569
INSCRIPCIÓN P.A.A.	114.492	124.074	127.206	127.851	131.641	118.441	115.205	114.343
Inscritos Promoción		82.094	79.324	75.806	77.002	70.304	69.897	74.505
Insc. Prom. Anteriores		41.980	47.882	52.045	54.639	48.107	45.308	39.838
RINDEN P.A.A.	109.351	119.245	122.201	121.168	125.522	114.775	110.652	108.590
Postulantes Potenciales (sobre 450)	68.326	74.081	81.348	76.175	79.440	72.998	70.402	65.720
Bajo 450 puntos PAA	41.025	45.164	40.853	44.993	46.082	41.777	40.250	42.870
Puntaje de corte 20.000 mejores	622	612	634	632	633	634	640	615
POSTULANTES EFECTIVOS	55.088	61.730	66.089	60.791	55.175	49.858	47.367	40.721
SELECCIONADOS	41.486	38.388	38.925	39.241	39.777	41.244	37.564	35.254
Oferta Sistema de Admisión								
Instituciones participantes	24	24	24	24	24	24	24	22
Carreras de Pre-Grado	501	474	488	492	495	500	505	521
Vacantes Ofrecidas	35.162	31.834	32.230	31.429	31.854	30.967	28.856	29.853
Post. efectivo / Vacante	1,6	1,9	2,1	1,9	1,7	1,6	1,6	1,4

Fuente:

- (1) Informativo Estadístico 1, 2, 3, 4 y 5, Postulantes y Postulaciones. Archivo Maestro de Inscritos 1988 y 1989, Universidad de Chile, Dirección General Académica y Estudiantil Departamento de Administración Prueba de Aptitud Académica.
- (2) Intervención del Presidente de la Comisión Asesora Permanente Coordinadora del proceso de admisión de alumnos a las Universidades Chilenas. (Consejo de Rectores, 1º de Agosto de 1989).

En el cuadro Nº 1, que incluye las principales variables de este proceso, se puede apreciar que la mayoría de ellas han tenido una notoria caída, sobre todo en los últimos años; los postulantes efectivos, por ejemplo, han llegado a su nivel más bajo en el presente período de 1989. Resulta conveniente, entonces, examinar ordenadamente tanto este como los otros comportamientos.

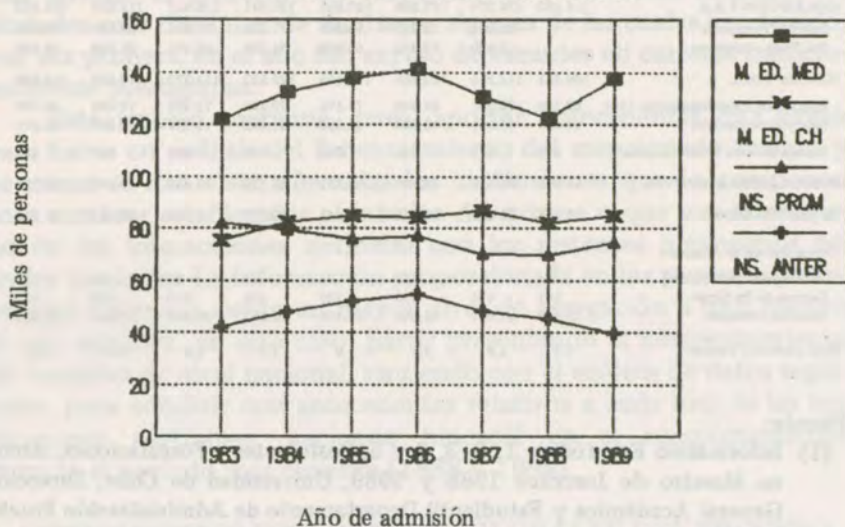
1.- INSCRIPCIÓN DE POSTULANTES

El proceso regular de admisión se inicia, como se señaló antes, con la inscripción de los postulantes a rendir la PAA. El número de inscritos presentó un crecimiento constante entre 1982 y 1986, para luego comenzar a caer hasta situarse en un nivel casi igual al registrado en el primer año de la serie considerada. Este comportamiento puede ser en parte explicado cuando se examina lo sucedido con los

inscritos de la promoción del año en forma separada de los participantes que provienen de promociones anteriores, cuyas variaciones se muestran en el gráfico 1.

GRAFICO 1

MATRÍCULA TERMINAL EDUCACION MEDIA E.
INSCRITOS EN LA PAA 1983-1989



El número de inscritos de la promoción del año presenta una disminución casi gradual entre 1982 y 1988, aunque registra un ligero repunte en el período actual. Esta caída se produce a pesar del aumento de la matrícula terminal de enseñanza media, lo que significa que la participación relativa de los inscritos ha caído en una proporción aún mayor.

Cuando se desagrega la matrícula terminal de enseñanza media en sus dos modalidades, científico-humanística (diurno y vespertino) y técnico profesional, se comprueba, en primer lugar, que la mayor disminución de inscritos proviene de los egresados del nivel técnico. En efecto, mientras en 1982 se inscribían en la PAA uno de cada tres egresados de esta modalidad, en 1989 sólo lo hizo uno de cada siete. En cambio, la participación de la promoción de egresados de enseñanza humanístico-científico, aunque ha disminuido en términos relativos, muestra una tendencia a caer mucho menor que la anterior e, incluso, presenta un repunte en 1989, (ver gráfico 2).

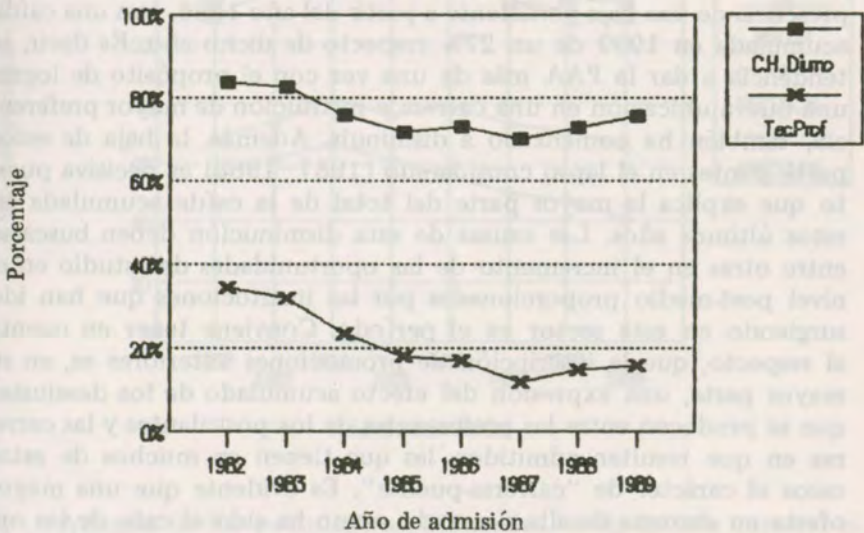
Esto último tiene importancia porque son los egresados de este tipo de educación media los que, teóricamente, están orientados

hacia la enseñanza superior. En la práctica, en el período examinado, un promedio de 3 de cada 4 estudiantes de la modalidad humanístico-científico se inscribieron inmediatamente para rendir la PAA.

Con base en lo anterior, se puede concluir que se está presentando una disminución en el interés de los estudiantes respectivos por rendir la PAA y que este aspecto ha adquirido mayor gravitación entre los egresados de la enseñanza media técnico profesional, cuyo ritmo de pérdida presenta una notoria coincidencia con el mayor crecimiento de los CFT, el cual se da justamente entre 1982 y 1986.

GRAFICO 2

PORCENTAJE DE INSCRITOS DE LA MATRICULA TERMINAL,
POR TIPO DE EDUCACION



Pareciera entonces, que la caída de los inscritos de la promoción se ha debido, sobre todo, a la atracción que ha despertado entre los jóvenes las opciones no universitarias surgidas en el período, en especial las ofrecidas por los CFT, que no exigen como requisito de postulación a sus carreras haber rendido la PAA.

También sería preciso detenerse a examinar - aunque no es una materia que se verá en este informe - la influencia que ejercen variables de tipo socio-económico en este desinterés por rendir la PAA. La presencia de factores de esta índole tiene efectos sobre los alumnos de menores recursos que se suman; por una parte, de la calidad de los establecimientos educacionales a los que concurren, lo que se

combina y acrecienta, con su rendimiento en la escuela producto de las dificultades que encuentran en su medio para estudiar. Los resultados en la PAA de este segmento de estudiantes estarían afectados, pues, por las carencias de este origen y, como consecuencia, también verían condicionadas sus expectativas de acceso al sistema². En la medida que las restricciones de ingreso son percibidas por los interesados como barreras infranqueables, se afianza en ellos la decisión de buscar otras opciones de formación para el mundo del trabajo o se desecha la posibilidad de proseguir estudios, por una alternativa laboral cuya concreción depende de las oportunidades de empleo existentes para sus niveles de calificación.

En la perspectiva señalada, cuando se observa la variación en período de los inscritos de promociones anteriores, se constata la presencia de una baja persistente a partir del año 1986, con una caída acumulada en 1989 de un 27% respecto de dicho año. Es decir, la tendencia a dar la PAA más de una vez con el propósito de lograr una nueva ubicación en una carrera e institución de mayor preferencia, también ha comenzado a disminuir. Además, la baja de estos participantes en el lapso considerado (1987-1989) es decisiva puesto que explica la mayor parte del total de la caída acumulada en estos últimos años. Las causas de esta disminución deben buscarse entre otras en el incremento de las oportunidades de estudio en el nivel post-medio proporcionadas por las instituciones que han ido surgiendo en este sector en el período. Conviene tener en cuenta al respecto, que la inscripción de promociones anteriores es, en su mayor parte, una expresión del efecto acumulado de los desajustes que se producen entre las preferencias de los postulantes y las carreras en que resultan admitidos, las que tienen en muchos de estos casos el carácter de "carreras-puente". Es evidente que una mayor oferta en carreras de alta demanda, como ha sido el caso de las opciones abiertas en las entidades de educación superior privada, debe tender a captar también a estudiantes en proceso de reubicación, más aún si para postular en éstas basta, como está ocurriendo, con presentar el resultado de la PAA de cualquier período anterior, sea actual o anteriores.

2.- PUNTAJES QUE PERMITEN POSTULAR

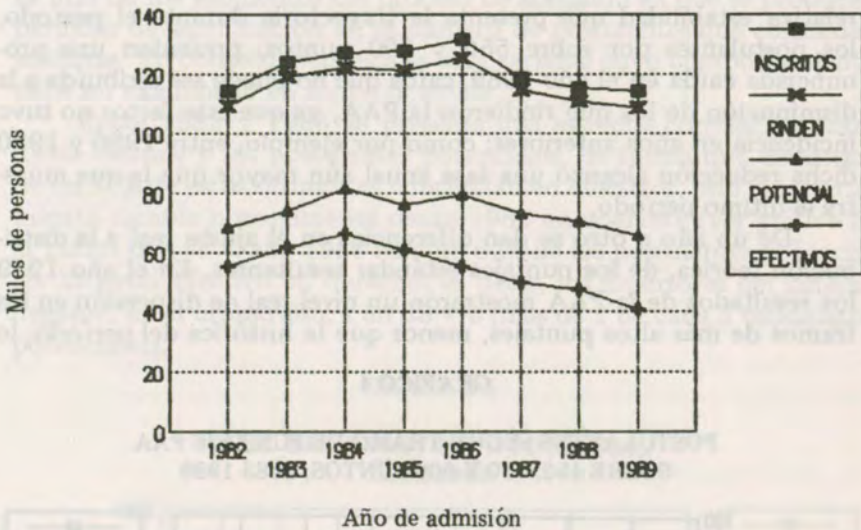
(Postulantes Potenciales)

Los postulantes inscritos, no rinden la PAA aproximadamente entre un 3 y 5% , conforme a los datos del período de análisis. A su vez, los postulantes potenciales, que son aquellos que por haber obtenido un puntaje en la PAA igual o superior a 450 puntos tienen

derecho a postular, representan históricamente, el 63% de los que rinden la prueba. Luego, su variación está altamente correlacionada con la del número de personas inscritas en el proceso de admisión durante los últimos años, tal como se muestra en el gráfico N° 3, aunque con fluctuaciones relativas como la del año 1989, en que dicho porcentaje alcanzó su nivel más bajo en todos los años del período, 60,5%.

GRAFICO 3

POSTULANTES A LA PAA 1982-1989



Además de los postulantes potenciales, es de interés conocer el número de postulantes con puntaje en la PAA, igual o superior a 550 puntos y a 600 puntos.

Por acuerdos del Consejo de Rectores, adoptados a petición del Ministerio de Educación, fueron establecidos dentro del período analizado requisitos de puntaje mínimo para postular a ciertas carreras.

Fue así que en 1982 se tomó el acuerdo en que a partir del proceso de admisión de 1983, podrían postular a las vacantes ofrecidas por las instituciones del sistema en la carrera de Ingeniería Civil, solamente aquellos candidatos con puntaje igual o superior a 600 puntos. De igual forma, en 1985 se acordó exigir, desde la admisión de 1986, un puntaje ponderado mínimo de 575 puntos para

postular a las carreras de Pedagogía, con excepción de las dictadas por institutos profesionales con aporte, en cuyo caso se fijó en 550 puntos.

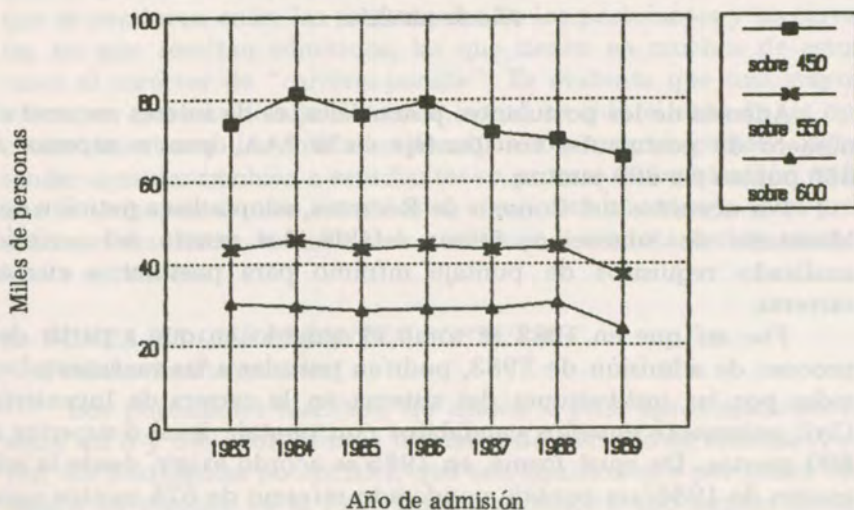
En el gráfico N° 4 se muestra el comportamiento del número de postulantes cuyo resultado en la PAA estuvo por sobre 450, 550 y 600 puntos entre 1983 y 1989. Estos datos deben ser interpretados como una aproximación a los puntajes ponderados mínimos antes mencionados, debido al peso relativo mayor que se otorga a la PAA, entre los requisitos de ingreso definidos anualmente por las instituciones partícipes del sistema.

Al observar dicho gráfico, llama la atención que dentro de la relativa estabilidad que presenta la trayectoria durante el período, los postulantes por sobre 550 y 600 puntos, presentan una pronunciada caída en el año 1989, caída que no puede ser atribuída a la disminución de los que rindieron la PAA, ya que este factor no tuvo incidencia en años anteriores; como por ejemplo, entre 1986 y 1980 dicha reducción alcanzó una tasa anual aún mayor que la que muestra el último período.

De un año a otro se dan diferencias en el ajuste real a la distribución teórica, de los puntajes estándar resultantes. En el año 1989 los resultados de la PAA mostraron un nivel real de dispersión en los tramos de más altos puntajes, menor que la histórica del período, lo

GRAFICO 4

POSTULANTES SEGUN TRAMO DE PUNTAJE PAA
SOBRE 450, 550 Y 600 PUNTOS, 1983-1989



cual es un elemento adicional que debe ser tomado en cuenta al momento de explicar la caída anotada y cuya repercusión en las etapas siguientes del proceso de admisión será destacada más adelante.

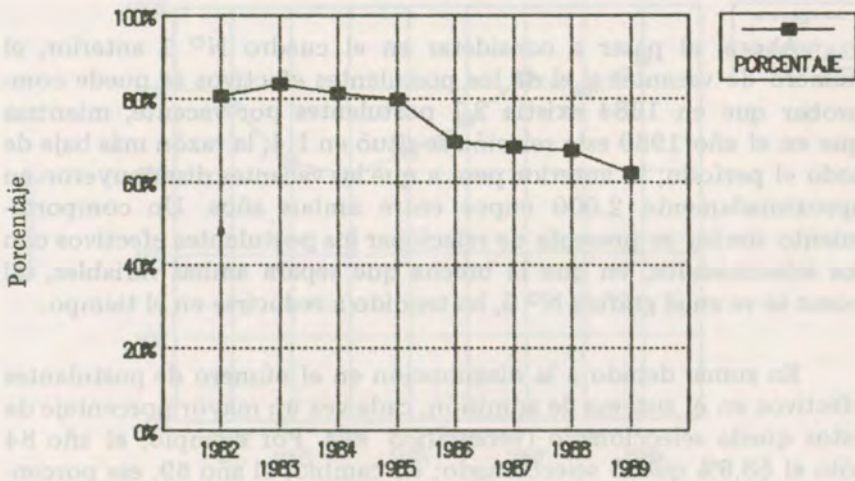
3.- POSTULANTES EFECTIVOS

Por otra parte, como se puede ver en el gráfico 3 anterior, una fracción variable de los postulantes potenciales ha ocupado en el período su derecho a postular; subconjunto éste que ha sido denominado como postulantes efectivos. El paso de potencial a efectivo es uno de los momentos del proceso de admisión en que se producen pérdidas de significación en el número de postulantes que continúan adelante. En consecuencia ésta es otra variable cuyo comportamiento debe ser examinado en forma detenida.

Entre 1983 y 1985 se presenta una estrecha correlación entre dicha variable y los postulantes potenciales, de forma que alrededor de un 80% de estos últimos se convertían en efectivos; este comportamiento cambia notoriamente desde 1986 en adelante (ver gráfico 5) al punto que en el año 1989 sólo un 62% de los postulantes potenciales hicieron efectivo su derecho; es decir, los desertores del sistema llegaron, en el último año, a un 38 o/o (más de 1 de cada 3 candidatos potenciales).

GRAFICO 5

POST. EFECTIVO / POST. POTENCIAL
1982-1989



Año de admisión

A la vez, el número de postulaciones válidas por postulante efectivo acusa un comportamiento que tiende a acrecentar el efecto anteriormente expuesto. De las 12 opciones reglamentarias que tiene un candidato para marcar preferencias en carreras de las instituciones componentes del sistema, en 1982 el promedio nacional por postulante era de 8 mientras que en 1989 fue solamente de 5.

La tendencia decreciente en estas variables se puede atribuir principalmente a la influencia de dos factores; primero, al mayor número de requisitos y exigencias que las instituciones respectivas comenzaron a agregar para las postulaciones, con lo cual disminuían sensiblemente las opciones de los posibles candidatos y, segundo, a la atracción ejercida por las nuevas oportunidades abiertas por las instituciones privadas, particularmente sobre estudiantes cuyos puntajes no les permitía ingresar a la carrera e institución de su preferencia y sí lo podían hacer, alternativamente, en alguna de aquellas.

La incidencia en la deserción de candidatos de las restricciones de puntajes mínimos para postular, tuvo importancia en el caso de las carreras de Pedagogía, siendo evidente el impacto que se define desde su materialización a partir del año 1986. A dicho factor se debiera agregar el efecto hipotético, sobre los eventuales interesados por seguir estas carreras, del debate público promovido desde esferas gubernamentales, respecto de los problemas ocupacionales de los egresados de ellas; aspecto este sobre el cual no se dispone, sin embargo, de mediciones que permiten evaluar su real influencia.

4.- POSTULANTES SELECCIONADOS

Ahora, al pasar a considerar en el cuadro N^o 1 anterior, el número de vacantes y el de los postulantes efectivos se puede comprobar que en 1984 existía 2.1 postulantes por vacante, mientras que en el año 1989 esta relación se situó en 1.4, la razón más baja de todo el período; lo anterior pese a que las vacantes disminuyeron en aproximadamente 2.000 cupos entre ambos años. Un comportamiento similar se presenta de relacionar los postulantes efectivos con los seleccionados, en que la brecha que separa ambas variables, tal como se ve en el gráfico N^o 6, ha tendido a reducirse en el tiempo.

En suma, debido a la disminución en el número de postulantes efectivos en el sistema de admisión, cada vez un mayor porcentaje de éstos queda seleccionado (ver gráfico 7). Por ejemplo, el año 84 sólo el 58,9% quedó seleccionado; en cambio, el año 89, ese porcentaje alcanzó el 86.5%.

GRAFICO 6

POSTULANTES A LA PAA.
EFFECTIVOS Y SELECCIONADOS, 1982-1989

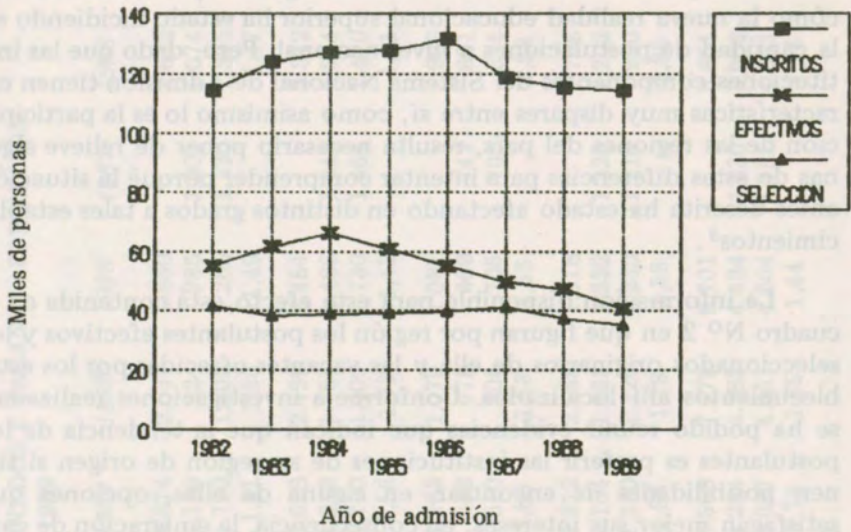
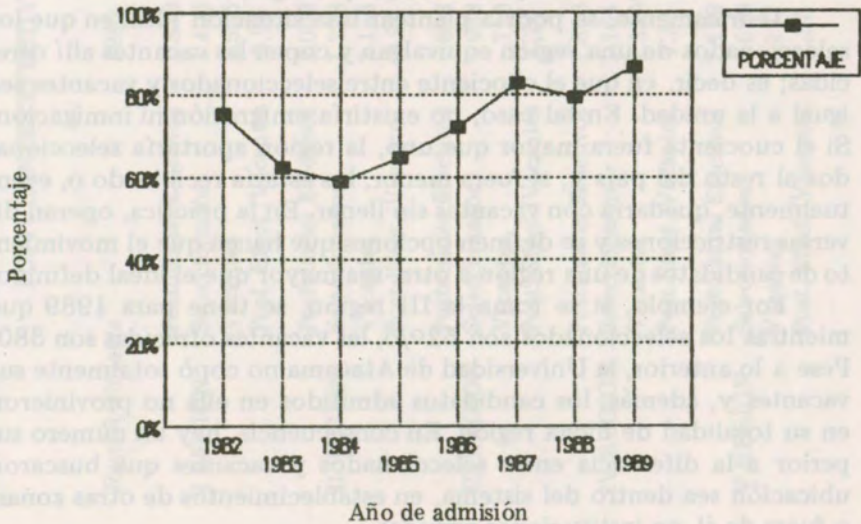


GRAFICO 7

POST. SELECCIONADO / POST. EFECTIVO
1982-1989



II. POSTULANTES EFECTIVOS, SELECCIONADOS Y VACANTES OFRECIDAS POR REGIONES

En el punto anterior se formularon algunas apreciaciones sobre cómo la nueva realidad educacional superior ha estado incidiendo en la cantidad de postulaciones a nivel nacional. Pero, dado que las instituciones componentes del Sistema Nacional de Admisión tienen características muy dispares entre sí, como asimismo lo es la participación de las regiones del país, resulta necesario poner de relieve algunas de estas diferencias para intentar comprender porqué la situación antes descrita ha estado afectando en distintos grados a tales establecimientos³.

La información disponible para este efecto está contenida en el cuadro N° 2 en que figuran por región los postulantes efectivos y los seleccionados originarios de ella y las vacantes ofrecidas por los establecimientos allí localizados. Conforme a investigaciones realizadas, se ha podido reunir evidencias que indican que la tendencia de los postulantes es preferir las instituciones de su región de origen si tienen posibilidades de encontrar, en alguna de ellas, opciones que satisfagan mejor sus intereses; en consecuencia, la emigración de candidatos se produciría si las oportunidades y expectativas que se les ofrecen fuera de la zona donde viven, son percibidas por ellos (y sus familias) como superiores a las existentes dentro de ésta (aunque no debe descartarse el caso de postulantes que por restricciones de acceso no les sea posible optar en su propia región).

Teóricamente, se podría plantear una situación ideal en que los seleccionados de una región equivalgan y copen las vacantes allí ofrecidas; es decir, en que el cociente entre seleccionados y vacantes sea igual a la unidad. En tal caso, no existiría emigración ni inmigración. Si el cociente fuera mayor que uno, la región aportaría seleccionados al resto del país y, si fuera menor, los estaría recibiendo o, eventualmente, quedaría con vacantes sin llenar. En la práctica, operan diversas restricciones y se definen opciones que hacen que el movimiento de candidatos de una región a otra, sea mayor que el ideal definido.

Por ejemplo, si se toma la III región, se tiene para 1989 que mientras los seleccionados son 520/o, las vacantes ofrecidas son 380. Pese a lo anterior, la Universidad de Atacama no copó totalmente sus vacantes y, además, los candidatos admitidos en ella no provinieron en su totalidad de dicha región. En consecuencia, hay un número superior a la diferencia entre seleccionados y vacantes que buscaron ubicación sea dentro del sistema, en establecimientos de otras zonas, o fuera de él, en instituciones privadas.

CUADRO Nº 2
POSTULANTES EFECTIVOS, SELECCIONADOS Y VACANTES POR REGION
1982 A 1989

<i>Región/Variable</i>		1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
I REGION	Postulantes Efectivos	1.870	2.242	2.574	2.037	1.880		1.632	1.511
	Seleccionados	1.408	1.298	1.168	924	985	1.001	1.074	961
	Vacantes	1.955	2.130	1.710	1.305	1.265	1.330	1.395	1.380
	Post. Efect./Vacantes	0.96	1.05	1.51	1,56	1,49		1,17	1,09
II REGION	Postulantes Efectivos	2.002	2.390	2.628	2.499	2.454		2.372	2.050
	Seleccionados	1.278	1.247	1.249	1.157	1.486	1.543	1.564	1.442
	Vacantes	2.165	1.670	1.700	1.400	1.730	1.664	1.470	1.430
	Post.Efect./Vacantes	0.92	1,43	1,56	1,79	1,42		1,61	1,43
III REGION	Postulantes Efectivos	893	1.019	1.133	1.079	1.081		966	706
	Seleccionados	638	639	683	678	669	742	681	526
	Vacantes	710	610	610	705	705	705	515	380
	Post. Efect./Vacantes	1,26	1,67	1,86	1,53	1,53		1,88	1,86
IV REGION	Postulantes Efectivos	1.838	2.043	2.312	2.168	1.918		1.766	1.319
	Seleccionados	1.164	1.184	1.104	1.223	1.332	1.325	1.202	983
	Vacantes	1.380	1.220	1.230	1.220	1.230	11.210	950	985
	Post.Efect./Vacantes	1.33	1.67	1,88	1,78	1,56		1,86	1,34
V REGION	Postulantes Efectivos	7.129	7.872	8.508	7.675	6.701		5.851	4.697
	Seleccionados	4.690	4.883	4.284	4.285	4.434	4.330	3.962	4.344
	Vacantes	5.197	4.844	4.857	4.661	4.664	4.781	4.661	5.048
	Post. Efect./Vacantes	1,37	1,63	1,75	1,65	1,44		1,26	0,93

CUADRO Nº 2 (Continuación)
 POSTULANTES EFECTIVOS, SELECCIONADOS Y VACANTES POR REGION
 1982 A 1989

Región/Variable		1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
METROP.	Postulantes Efectivos	25.242	27.312	27.432	25.545	23.450		20.194	16.916
	Seleccionados	19.338	17.266	18.480	18.804	18.941	20.331	15.682	16.533
	Vacantes	11.283	10.237	10.688	10.638	10.562	10.185	9.733	10.075
	Post. Efect./Vacantes	2,24	2,67	2,57	2,4	2,22		2,07	1,68
VI REGION	Postulantes Efectivos	1.943	2.089	2.440	2.199	2.045		1.896	1.609
	Seleccionados	1.462	1.410	1.511	1.448	1.462	1.594	1.375	1.448
	Vacantes								
	Post. Efect./Vacantes								
VII REGION	Postulantes Efectivos	2.226	2.685	3.077	2.900	2.394		2.149	1.725
	Seleccionados	1.499	1.630	1.650	1.720	1.678	1.638	1.519	1.486
	Vacantes	1.410	1.280	1.460	1.190	1.190	1.225	653	830(xx)
	Post. Efect./Vacantes	1,58	2,1	2,11	2,44	2,01		3,29	2,1
VIII REGION	Postulantes Efectivos	6.713	8.123	8.967	8.176	7.755		7.109	5.927
	Seleccionados	5.556	4.915	5.082	5.111	5.063	4.983	4.953	4.444
	Vacantes	5.120	5.530	5.890	6.200	6.290	6.059	5.350	5.690
	Post. Efectivo/Vacantes	1,17	1,47	1,52	1,32	1,23		1,33	1,04
IX REGION	Postulantes Efectivos	2.017	2.330	2.632	2.464	1.932		1.830	1.491
	Seleccionados	1.661	1.378	1.294	1.340	1.274	1.277	1.285	1.139
	Vacantes	1.997	1.388	1.470	1.500	1.586	1.331	1.403	1.280
	Post. Efect./Vacantes	1,01	1,68	1,79	1,64	1,22		1,3	1,16
X REGION	Postulantes Efectivos	2.240	2.453	3.041	2.800	2.401		2.186	1.897
	Seleccionados	1.996	1.696	1.598	1.665	1.611	1.656	1.589	1.398
	Vacantes	2.915	2.545	2.305	2.280	2.312	2.292	2.357	2.445
	Post. Efect./Vacantes	0,77	0,96	1,132	1,23	1,04		0,93	0,78

XI REGION	Postulantes Efectivos	199	225	218	217	207		209	161
	Seleccionados	174	158	144	160	156	156	152	128
	Vacantes								
	Post. Efect./Vacantes								
XII REGION	Postulantes Efectivos	711	854	1.017	906	847		644	520
	Seleccionados	560	599	591	600	579	522	443	371
	Vacantes	430	380	310	330	330	230	260	310
	Post.Efect./Vacantes	1,65	2,25	3,26	2,75	2,57		2,48	1,68
EXTRANJ.	Postulantes Efectivos	65	93	90	126	110		119	96
	Seleccionados	62	85	87	126	107	133	105	51
	Vacantes								
	Post. Efect./Vacantes								
TOTAL	Postulantes Efectivos	55.066	61.730	66.089	60.791	55.175	49.858	48.923	40.625
	Seleccionados	41.486	38.388	38.925	39.241	39.777	41.231	35.586	35.251
	Vacantes	35.162	31.834	32.230	31.429	31.864	31.012	28.747	29.853
	Post.Efect./Vacantes	1,57	1,94	2,05	1,93	1,73	1,61	1,7	1,36

Nota:

Postulantes Efectivos: Son todos los postulantes de la región con derecho a postular y hacen uso de este derecho.

Seleccionados: Son todos los postulantes de esta región que se encuentran seleccionados o preseleccionado en alguna de las instituciones del Sistema.

Fuentes:

(1) Informativo Estadístico 1, 2, 3, 4 y 5, Postulantes y Postulaciones, Información preliminar Informativo Estadístico N° 6 (1987). Archivo Maestro de Inscritos 1988 y 1989, Universidad de Chile, Dirección General Académica y Estudiantil Departamento de Administración Prueba de Aptitud Académica.

(2) Las vacantes y seleccionados para el año 1989, provienen de la Intervención del Presidente de la Comisión Asesora Permanente Coordinadora del proceso de admisión de alumnos a las Universidades Chilenas.

(3) Las vacantes de los años 1987 y 1988 corresponden al Anuario Estadístico del Consejo de Rectores.

Lo anterior puede ser mejor ejemplificado quizá, observando la situación en la Región Metropolitana, donde existe la mayor variedad de opciones para los postulantes originarios de ella. En 1989, los seleccionados de la región fueron 16.533 y las vacantes de las instituciones del sistema sumaron 10.075. El cociente de seleccionados a vacantes es igual a 1.64, uno de los más altos del país. La región tiene, entonces, una excedente neto de candidatos seleccionados en establecimientos que están localizados fuera de ella. Como además, no todas las vacantes de las carreras ofrecidas por las instituciones del sistema en esta zona se coparon, el rebalse fue, hipotéticamente, mayor. Sin embargo, la existencia ahora en Santiago de universidades e institutos profesionales privados, que ofrecen carreras conducentes ya sea a los mismos títulos que aquellas que saldrían los candidatos a buscar en establecimientos de provincia o a títulos de mayor relieve que el de la "carrera-puente" alternativa (el caso de Licenciatura en Historia respecto de Derecho o de la Licenciatura en Biología respecto de Medicina, en otros ejemplos posibles), es un factor que está desincentivando el interés por desplazarse a estudiar fuera de esta región en universidades del sistema. Al argumento anterior, puede agregarse que el costo del estudiante al desplazarse es mayor para las familias que pagan la totalidad de los gastos de estudios, porque deben sumar, además, los gastos de mantención, fuera de otros costos no cuantificables que suelen ser asociados a la lejanía de la casa.

El caso de la quinta región es por su lado, distinto de los dos ejemplos anteriores. Esta es una región que necesita recibir seleccionados de otras áreas geográficas para conseguir copar sus vacantes. En el presente año, el número de plazas vacantes ofrecidas por las universidades de la zona con aporte fiscal, fue mayor en un 16% que la cantidad de seleccionados (5.048 y 4.244, respectivamente); es decir, de 6 vacantes, al menos una debía ser llenada por postulantes de fuera de la región. En la práctica, la proporción de seleccionados provenientes de otras regiones fue mayor, a pesar de que hubo vacantes que no se coparon. De igual modo debe ser vista la situación de la VIII región.

En resumen, si bien hay regiones que pueden proveer con sus estudiantes las vacantes disponibles en establecimientos de educación superior localizados fuera de ellas (por ejemplo, eventuales proveedoras como la Región Metropolitana, la Sexta y la Tercera Región, y receptoras como la Quinta, la Octava y la Décima Región), están surgiendo opciones privadas que irán produciendo gradualmente en los candidatos una pérdida de incentivos para desplazarse.

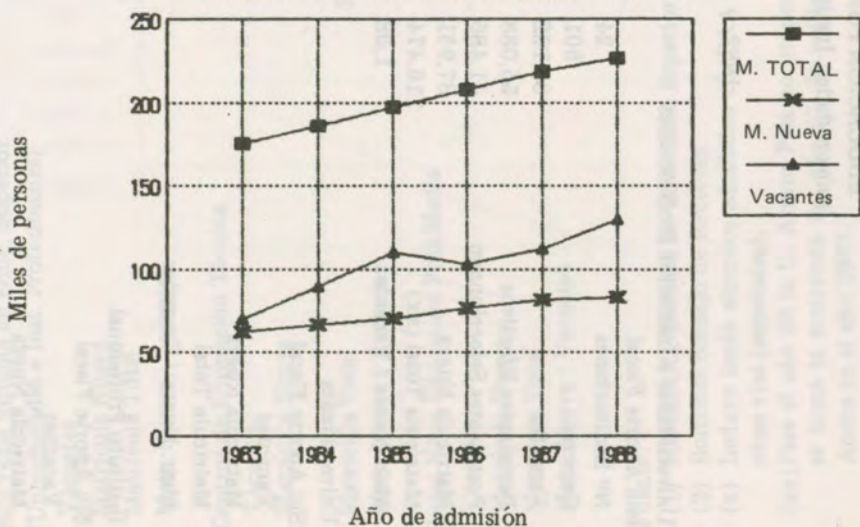
Otro aspecto de interés en relación con estas variables surge de apreciar su comportamiento por región a través de un período de

tiempo más extenso, como es el contenido en el cuadro 2 anterior, que registra datos entre 1982 y 1989. En el caso de los postulantes efectivos se constata que la caída de éstos en la Región Metropolitana y en la Quinta Región es superior a la disminución promedio del país y con una declinación que adquiere un ritmo acelerado a partir del año 1985. Si se observa la razón entre postulantes efectivos y vacantes, se puede apreciar, por ejemplo, que en la Quinta Región dicho cociente alcanzaba, en 1984, un valor de 1.75, mientras que en 1989 llegaba a 0.93 postulantes efectivos por vacante. Este antecedente no hace sino ratificar una conclusión anterior, en el sentido que esta región depende cada vez más de las cercanas para llenar sus vacantes, en especial de la Metropolitana, la que también presenta, sin embargo, una disminución de postulantes efectivos por vacante de 2.57 al año 1984 a 1.68 de en 1989.

Por otro lado, la caída de esta variable en ambas regiones, por sobre el promedio nacional, debe ser considerada un antecedente adicional de cómo la nueva realidad emergente en la educación post-media ha hecho variar las decisiones entre los egresados del nivel educacional anterior sobre dónde proseguir sus estudios. Es evidente que la mayor cantidad de nuevas opciones surgidas están concentradas en dichas regiones.

GRAFICO 8

SISTEMA DE EDUCACION POST-MEDIA:
VACANTES Y MATRICULA, 1983-1988



CUADRO Nº 3
EDUCACION POST-MEDIA; VACANTES Y MATRICULA NUEVA
(universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica)
1982 - 1989

	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
Universidades e Institutos Profesionales con Aporte Fiscal								
Nº Instituciones	24	24	24	24	24	24	24	22
Carreras	501	474	488	492	495	500	505	521
Vacantes	35.162	31.834	32.230	31.429	31.854	30.967	28.856	29.853
Postulantes Efectivos	55.088	61.730	66.089	67.791	55.175	49.858	47.367	40.721
Postulantes Seleccionado	41.486	38.388	38.925	39.241	39.171	41.244	31.564	35.254
Matrícula Nueva	37.931	33.814	33.744	32.895	32.761	30.939	29.113	
Matrícula Total (xx)	116.474	125.363	126.197	127.496	126.241	124.324	119.617	
Matr. Nueva / Vacantes	1,08	1,06	1,05	1,05	1,03	1,00	1,01	
Universidades Sin Aporte Fiscal								
Vacantes		2.575	2.390	2.900	2.235	2.300	3.695	7.155
Matrícula Nueva		1.386	1.733	2.000	1.929	2.681	3.505	
Matrícula Total		2.706	3.686	4.951	5.235	7.652	9.216	
Matr. Nueva / Vacantes		0,54	0,73	0,67	0,86	1,17	0,95	
Instituto Profesional Sin Aporte Fiscal								
Vacantes		5.003	8.378	7.790	9.110	9.690	14.553	13.477
Matrícula Nueva		3.987	5.117	6.031	7.616	7.655	9.228	
Matrícula Total		7.524	11.061	14.565	18.717	19.047	23.836	
Matr. Nueva / Vacantes		0,8	0,65	0,77	0,84	0,79	0,63	

Sub Total Sistema de Educ. Superior
(Universidades e Inst. Profesionales)

Vacantes	39.412	42.998	42.199	43.199	42.957	47.104	50.485
Matrícula Nueva	39.187	40.924	40.932	42.343	41.215	41.846	
Matrícula Total	135.595	140.947	141.012	150.193	151.023	152.699	
Matr. Nueva / Vacantes	0,99	0,95	0,97	0,98	0,96	0,89	

Centros de Formación Técnica

Vacantes	30.447	47.086	68.220	60.884	69.128	82.656	83.716
Matrícula Nueva	23.583	26.061	29.703	34.886	40.643	41.661	42.411
Matrícula Total	3 39.702	45.386	50.425	57.852	67.583	73.832	76.695
Matr. Nueva / Vacantes	0,77	0,55	0,44	0,58	0,59	0,5	0,51

Total Nivel Educación Post-Media

Vacantes	69.859	90.004	110.419	103.203	112.085	129.760	149.288
Matrícula Nueva	62.770	66.991	70.635	77.228	81.918	83.513	88.055
Matrícula Total	115.297	186.333	191.437	208.045	218.606	226.531	229.808
Matr. Nueva / Vacantes	0,9	0,74	0,64	0,75	0,73	0,64	0,59

Fuente:

(1) MINEDUC, División de Educación Superior.

(2) Boletines consejo de Rectores.

(x) Incluye tanto alumnos admitidos vía PAA (regulares) como admitidos por otras vías (especiales).

(xx) Para el año 88 la U. Arturo Prat no proporciona información, por lo cual se toma la matrícula del año 87. Se realiza lo mismo con la U. de Playa Ancha en el año 1987.

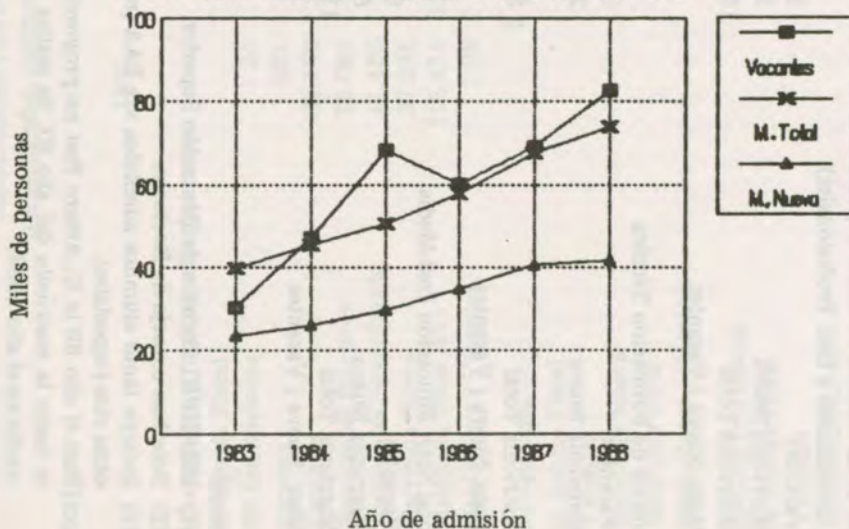
III. COMPORTAMIENTO DE LA EDUCACION POST-MEDIA: VACANTES Y MATRICULA

Con el objeto de visualizar los resultados del proceso regular de admisión a las instituciones con aporte estatal y los factores que han estado influyendo en éstos, es de interés examinar la oferta de vacantes y los niveles de matrícula alcanzados por las distintas entidades del sistema de educación post-media, agrupadas según los sectores de formación técnica superior y de educación superior propiamente tal.

Para este análisis, se ha considerado conveniente reconocer 4 componentes de este sistema: Universidades e Institutos Profesionales con Aporte Fiscal, Universidades sin Aporte Fiscal, Institutos Profesionales sin Aporte Fiscal y, por último, los Centros de Formación Técnica. Los antecedentes para el período están contenidos en el cuadro N° 3. Una primera mirada global a los datos del sistema permite apreciar que las vacantes, la matrícula nueva y la matrícula total, han presentado un aumento constante desde 1982, pero con diferentes tasas de crecimiento, para el período. Tomando el año 88 con respecto al 83, se tiene que las vacantes han crecido en un 85,7%, la matrícula nueva en un 33% y la matrícula total en un 29,2% (ver gráfico 8).

GRAFICO 9

CENTROS DE FORMACION TECNICA: VACANTES, MATRICULA NUEVA Y TOTAL



Dentro de este sistema, ha sido el subsistema de educación técnica superior (CFT) el que ha presentado un mayor crecimiento en las tres variables analizadas aumentando su oferta de vacantes, entre los años del período 83 - 88, en 171,5%, la matrícula nueva en 76,7% y la matrícula total en un 86%. Este comportamiento puede ser apreciado en el gráfico N° 9.

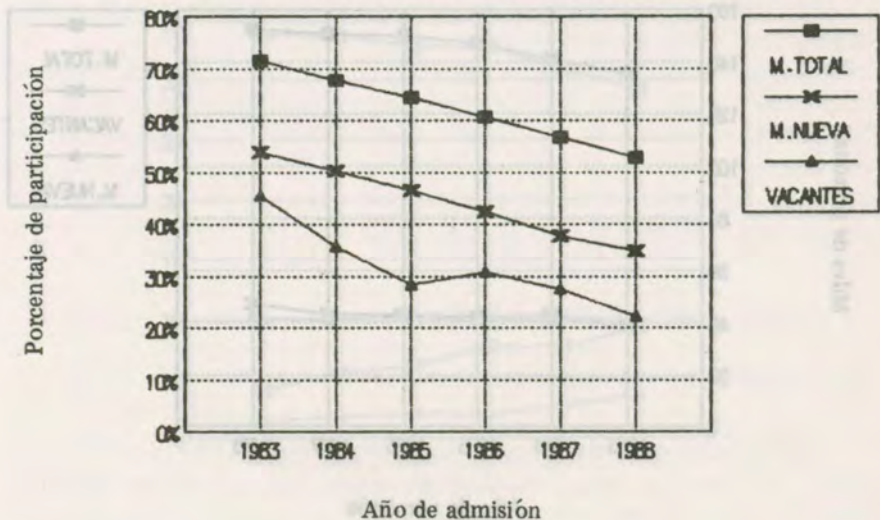
En cambio, las universidades e institutos profesionales con financiamiento estatal, disminuyeron las vacantes en dicho período en alrededor de 10%, la matrícula nueva en 14% y la matrícula total en aproximadamente un 5%.

En la actualidad, en 1989, las vacantes ofrecidas en la educación post secundaria se distribuyen en: un 23% las instituciones con aporte fiscal (administradoras y partícipes del sistema nacional de admisión), un 5% las universidades particulares, un 10% los institutos profesionales privados y un 62% los centros de formación técnica (CFT). En el gráfico 10 se muestra la caída registrada en el período la participación de los establecimientos con financiamiento estatal dentro del sistema de educación post-media.

Con todo, es importante destacar que el número de vacantes ofrecida por los CFT distorsiona cualquier análisis de conjunto, ya que una alta proporción queda sin ser copada. En efecto, en el año

GRAFICO 10

UNIVERSIDADES E INSTITUTOS PROFESIONALES
CON APOORTE FISCAL, PARTICIPACION EDUCACION POST-MEDIA



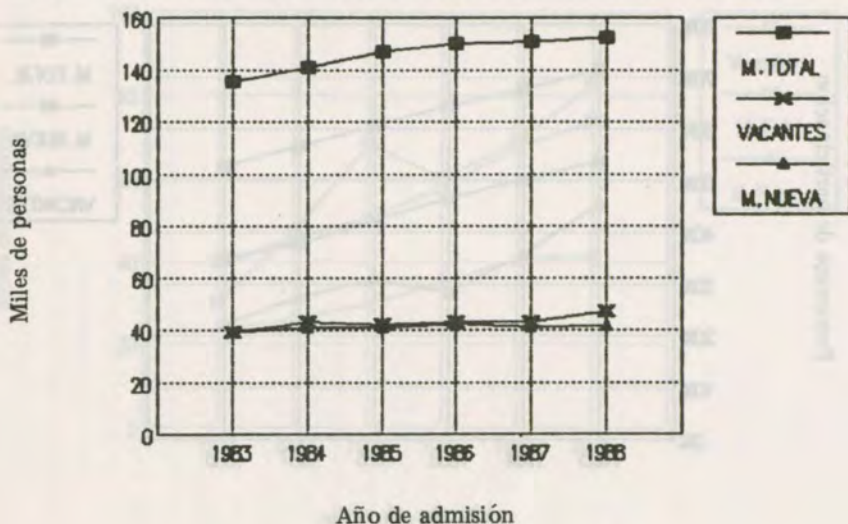
88 la matrícula nueva de estos centros sólo correspondió a un 50% de las vacantes siendo el año anterior un 59% ; por otra parte, el crecimiento de su matrícula nueva en el último año alcanzó sólo a un 2,5% , lo cual lleva a pensar que este subsistema está llegando en sus actuales condiciones de funcionamiento, a un nivel de saturación en cuanto al número de personas que puede captar cada año.

Pese a lo anterior, resulta ser considerable el aumento de la participación en el sistema de los Centros de Formación Técnica. Esta situación se puede apreciar, al ver que en el año 1988 cubrían el 49,90% de la matrícula nueva total, siendo que para el año 1982 sólo un 37,50% de ésta. Es decir, en 1988 uno de cada dos estudiantes ingresados al nivel terciario de la educación, lo hacía en uno de estos establecimientos.

Centrando la atención ahora sobre el subsistema de educación superior, compuestos por todas las universidades e institutos profesionales, se aprecia un aumento especialmente en los últimos años, pero no tan acentuado como los centros de formación técnica. Por ejemplo, el año 1988 con respecto al año 1982, las vacantes aumentaron en un 19%, la matrícula nueva en un 6,8% y la matrícula total en 12,6% (ver gráfico 11).

GRAFICO 11

SUBSISTEMA EDUCACION SUPERIOR
VACANTES Y MATRICULA, 1983-1988



Esta apreciación varía, sin embargo, cuando se examina la información anterior con un mayor nivel de desagregación, separándola entre los componentes ya mencionados. Como se sabe, han sido las universidades e institutos profesionales sin aporte estatal las únicas que han presentado en conjunto un aumento en sus niveles, incrementando su matrícula nueva, entre 1983—1988, en 152% las universidades y en 131% los institutos.

Este aumento ha tomado un ritmo aún mayor en el presente año, período respecto del cual no se cuenta aún con cifras definitivas para estas instituciones.

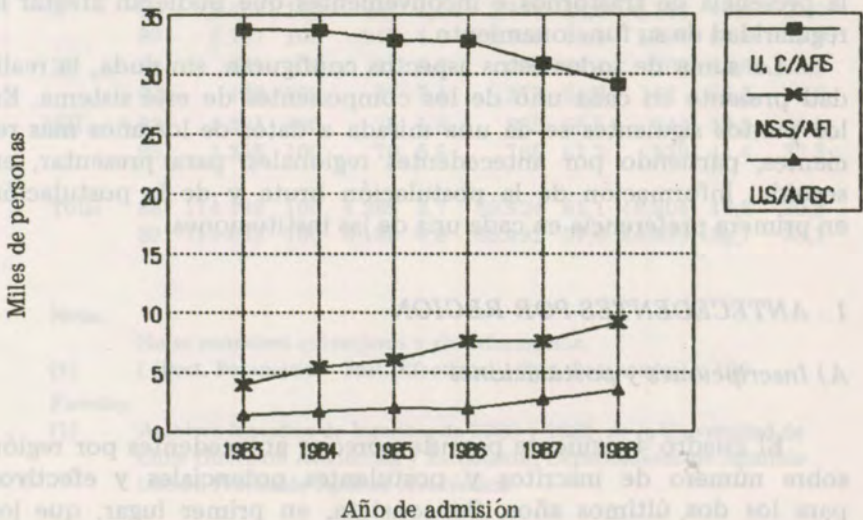
La situación presente en el sector de universidades e instituciones con aporte fiscal ha sido, en su lugar, muy distinta, presentando una disminución de conjunto en el período en sus niveles de vacantes y de matrícula. Este comportamiento tan diferentes de uno y otro sector se aprecia en el gráfico N° 12 siguiente, relativo a la matrícula nueva.

IV. EL PROCESO DE POSTULACION EN EL PERIODO MAS RECIENTE: 1988 Y 1989

Resulta conveniente proceder, ahora, a examinar por separado los dos últimos años del período en estudio, es decir 1988 y 1989,

GRAFICO 12

SUBSISTEMA EDUCACION SUPERIOR MATRICULA NUEVA, 1983-1988



porque los datos correspondientes al proceso de admisión del presente año ponen de manifiesto la presencia de un quiebre en la tendencia, que a partir de 1986 se había estado produciendo en las principales variables del mismo. La disminución que se observa, podría tener origen en diversas causas, algunas actuando desde afuera del sistema de admisión y otras desde su interior. La más importante de las primeras se refiere al incremento que tuvo en 1989 el número de instituciones privadas de educación superior. Las universidades de este tipo con sede en Santiago aumentaron de 3 a 14 y el número de carreras abiertas en estos centros alcanzó a una cifra cercana a 80, casi tres veces mayor a la del año anterior. También comenzaron a funcionar nuevos institutos profesionales, la mayoría de ellos en la capital y en Valparaíso. Este crecimiento en la oferta de opciones formativas por parte del sector privado es un factor que tuvo incidencia, como se verá, en la demanda por vacantes de algunas de las instituciones de sistemas en una forma que puede acrecentarse aún en el futuro.

También la caída de 1989 está influida por un factor común, interno al sistema, que debe ser considerado atípico; en efecto y como se indicara en el número 2 anterior, los resultados de la PAA. tuvieron en los rangos de mayor puntaje un nivel real de dispersión menor que cualquier otro del período, lo cual se tradujo en una considerable reducción, por ejemplo, de los postulantes con puntaje en la prueba por sobre los 600 puntos. No puede dejarse de lado, asimismo, la incidencia que han tenido decisiones propias de las instituciones en relación a requisitos y exigencias de postulación o la presencia de trastornos e inconvenientes que pudieran afectar la regularidad de su funcionamiento.

La suma de todos estos aspectos configuran, sin duda, la realidad presente en cada uno de los componentes de este sistema. En los puntos siguientes se da una mirada a datos de los años más recientes, partiendo por antecedentes regionales, para presentar, en seguida, información de la postulación bruta y de la postulación en primera preferencia en cada una de las instituciones.

1.- ANTECEDENTES POR REGION

A) Inscripciones y postulaciones

El cuadro 4 siguiente permite apreciar antecedentes por región sobre número de inscritos y postulantes potenciales y efectivos para los dos últimos años. Se constata, en primer lugar, que los

CUADRO N° 4
 POSTULANTES INSCRITOS, QUE NO RINDEN PAA, POSTULANTES
 POTENCIALES EFECTIVOS, POR REGION
 AÑO 1988 Y 1989

Región	Año	Inscritos		No Rinden		Postulantes Potenciales Efectivos				o/o (x)
			o/o		o/o					
I	88	3.111	100	136	4,4	1.984	63,8	1.632	52,5	17,7
	89	3.223	100	152	4,7	1.959	60,8	1.511	46,9	22,9
II	88	4.979	100	267	5,4	2.984	59,9	2.372	47,6	20,5
	89	4.832	100	240	5,0	2.791	57,8	2.050	42,4	26,5
III	88	2.050	100	77	3,8	1.199	58,5	966	47,1	19,4
	89	2.018	100	120	5,9	1.041	51,6	706	35,0	32,2
IV	88	3.772	100	120	3,2	2.241	59,4	1.766	46,8	21,2
	89	3.808	100	160	4,2	2.034	53,4	1.319	34,6	35,2
V	88	14.504	100	565	3,9	8.224	56,7	5.851	40,3	28,9
	89	14.165	100	655	4,6	7.532	53,2	4.691	33,1	37,7
R.M.	88	49.395	100	1.855	3,8	31.282	63,3	20.194	40,9	35,4
	89	49.807	100	2.259	4,5	29.708	59,6	16.916	34,0	43,1
VI	88	4.746	100	195	4,1	2.630	55,4	1.896	39,9	27,9
	89	5.148	100	272	5,3	2.581	50,1	1.609	31,3	37,7
VII	88	5.169	100	142	2,7	3.014	58,3	2.149	41,6	28,7
	89	4.865	100	170	3,5	2.692	55,3	1.725	35,5	35,9
VIII	88	15.176	100	449	3,0	9.598	63,2	7.109	46,8	25,9
	89	14.475	100	593	4,1	8.925	61,7	5.927	40,9	33,6
IX	88	4.338	100	139	3,2	2.615	60,3	1.830	42,2	30,0
	89	4.351	100	220	5,1	2.342	53,8	1.491	34,3	36,3
X	88	5.468	100	242	4,4	2.994	54,8	2.186	40,0	27,0
	89	5.187	100	240	4,6	2.846	54,9	1.897	36,6	33,3
XI	88	479	100	27	5,6	294	61,4	209	43,6	28,9
	89	498	100	37	7,4	273	54,8	161	32,3	41,0
XII	88	1.301	100	75	5,8	865	66,5	644	49,5	25,5
	89	1.255	100	70	5,6	768	61,2	520	41,4	32,3
Total	88	114.488	100	4.289	3,7	69.924	61,1	48.804	42,6	30,2
	89	113.632	100	5.188	4,6	65.492	57,6	40.529	35,7	38,1

Nota:

No se consideró extranjeros y sin información.

(x) $(\text{Post. Potenciales} - \text{Post. Efectivos}) / \text{Post. Potenciales} \times 100$

Fuentes:

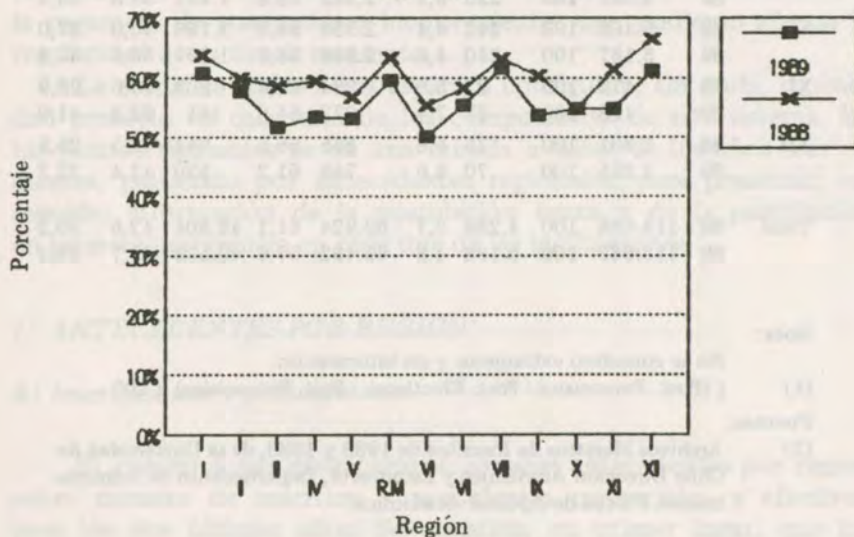
(1) Archivos Maestros de Inscritos de 1988 y 1989, de la Universidad de Chile Dirección Académica y Estudiantil, Departamento de Administración Prueba de Aptitud Académica.

inscritos por región para rendir la PAA. se han mantenido dentro de rangos estables. En cambio, los postulantes que no rinden la prueba aumentaron en casi todas las regiones, lo que se tradujo en un incremento de éstos a nivel país del orden de un 1%. A su vez, los postulantes potenciales también presentan una caída relativa en todas las regiones, comportamiento éste que tiene origen solamente en el efecto de ajuste de los puntajes de la PAA antes aludido. En el gráfico 13 está reflejada esta disminución proporcional de 1989 respecto a 1988.

El número de postulantes efectivos respecto del total de inscritos por región, es también en todos los casos, proporcionalmente menor en el presente período. Cuando se contabiliza la pérdida de postulantes en el sistema (en el paso de potenciales a efectivos) se constata que es la Región Metropolitana la que encabeza el conjunto, durante los dos años considerados. En 1989 el porcentaje de pérdida de dicha región alcanzó a un 4,3% es decir, 2 de cada 5 candidatos originarios de esa zona, que podían postular a las instituciones del sistema, optaron por no hacerlo. El gráfico 14 registra los porcentajes de deserción de los postulantes potenciales, para cada una de las regiones en los años 1988 y 1989. Es de interés ahondar algo más en esta información a fin de identificar mejor qué elementos podrían

GRAFICO 13

% DE POST. POTENCIALES DE LOS INSCRITOS POR REGION,
1989 Y 1988



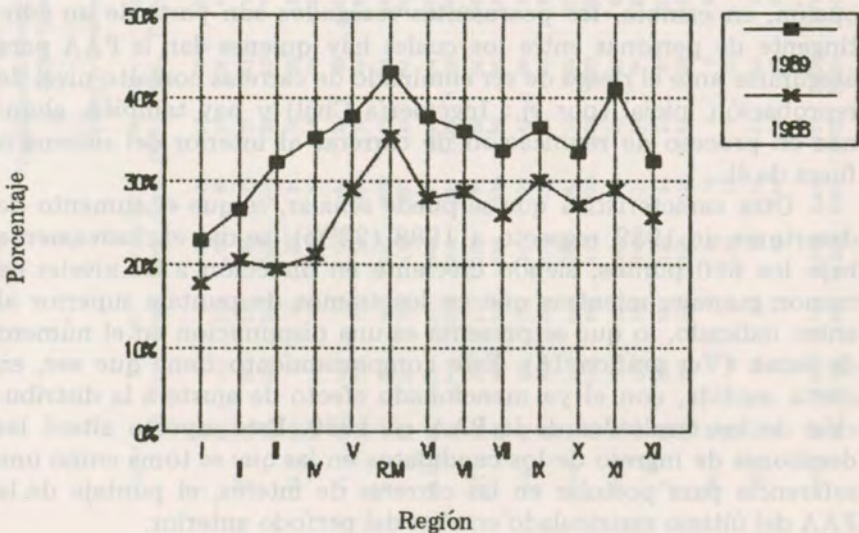
estar influyendo en esta decisión de no postular, la que va en aumento en términos tanto absolutos como relativos.

B) Deserciones

Para establecer la posible incidencia en la deserción de candidatos de factores como las restricciones de puntaje mínimo acordadas por las instituciones y al atractivo que ejercen las nuevas opciones abiertas por el sector privado, resulta conveniente examinar la distribución por tramos de los resultados obtenidos en la PAA por quienes finalmente no hacen efectiva su postulación. De acuerdo a un reciente informe de la Comisión Coordinadora del Proceso de Admisión (Consejo de Rectores 1.08.89) referente a datos del presente año, el 53% del total nacional de desertores tenía una puntuación promedio en la PAA superior a 500 puntos, mientras que tres de cada cuatro tenían entre 450 y 550 puntos. Hipotéticamente, éste puede ser el grupo de desertores más afectado en sus decisiones por las limitaciones de puntajes mínimos y más orientado en consecuencia en sus posibilidades hacia los establecimientos privados. Por otra parte, alrededor de un 50% del total, es decir, uno de cada dos desertores, era

GRAFICO 14

% DE PERDIDA DE POST. POTENCIAL POR REGION,
1989 Y 1988



originario de la Región Metropolitana. Este antecedente tiene interés, si se considera que es justamente en Santiago donde han concentrado su funcionamiento las nuevas universidades privadas.

Para una mejor comprensión de estos antecedentes es conveniente, asimismo, diferenciar los postulantes que desertan en esta etapa del sistema entre aquellos provenientes de la promoción del año y los egresados en años anteriores. El cuadro N° 5 contiene la información referente a los candidatos potenciales que en los años 1988 y 1989 desertaron del sistema separados en la promoción y rezagados, según tramos de puntajes obtenidos en la PAA y conforme a su región de origen.

En primer lugar, se puede observar que la proporción de los rezagados en el total de los desertores aumenta en la medida que se incrementa el puntaje considerado de la PAA. Bajo 600 puntos, predominan los desertores de la promoción, en una proporción que llega a ser igual por ejemplo, a dos veces el número de rezagados en el tramo de puntaje entre 450 y 500 puntos. A la vez, tal cual como puede verse en el gráfico N° 15, por sobre 600 puntos la proporción cambia radicalmente: para el año 1989, en dicho tramo, se tiene que los rezagados superan en alrededor de tres veces a los de la promoción.

Este comportamiento puede ser interpretado así: los candidatos de la promoción tienden a hacer efectiva su postulación en la medida que les sea posible salvar la valla de los puntajes mínimos acordados o definidos por las respectivas instituciones, por considerarlo su mejor opción, en cambio, los postulantes rezagados son parte de un contingente de personas entre los cuales hay quienes dan la PAA para asegurarse ante el riesgo de ser eliminado de carreras con alto nivel de reprobación inicial (por ej.: Ingeniería Civil) y hay también, alumnos en proceso de reubicación de carreras al interior del sistema o fuera de él.

Otra característica que se puede señalar, es que el aumento de desertores de 1989 respecto a 1988 (22%), se dio exclusivamente bajo los 650 puntos, siendo creciente en dirección a los niveles de menor puntaje, mientras que en los tramos de puntaje superior al antes indicado, lo que se presenta es una disminución en el número de éstos. (Ver gráfico 16). Este comportamiento tiene que ver, en cierta medida, con el ya mencionado efecto de ajuste a la distribución de los resultados de la PAA en 1989. Este aspecto alteró las decisiones de ingreso de los candidatos en las que se toma como una referencia para postular en las carreras de interés, el puntaje de la PAA del último matriculado en ellas del período anterior.

CUADRO N° 5
CANDIDATOS POTENCIALES DE LA PROMOCION Y REZAGADAS QUE NO POSTULAN,
SEGUN TRAMO DE PUNTAJE PAA Y REGION - AÑOS 1988 Y 1989

Tramos de puntaje en la PAA

Región	Año	450-500		501-550		551-600		601-650		651-700		701-750		751-800		Total Región		Total	Sobre 600 Total			
		Prom.	Rezag.	Prom.	Rezag.	Prom.	Rezag.	Prom.	Rezag.	Prom.	Rezag.	Prom.	Rezag.	Prom.	Rezag.	Prom.	Rezag.	Total	Prom.	Rezag.	Total	
I	88	94	69	51	42	17	39	5	19	1	13		3		1	168	186	354	6	36	42	
	89	151	123	58	88	18	24	6	15	2	4		1			235	255	490	8	20	28	
II	88	217	121	86	73	21	41	7	30		15	1	3			332	283	615	8	48	56	
	89	222	156	105	107	28	63	7	27	1	16		1		1	363	371	734	8	45	53	
III	88	83	51	22	21	10	20	3	16		8		2			118	118	236	3	26	29	
	89	143	86	42	33	18	20	3	14	3	4		3			209	160	369	6	21	27	
IV	88	163	73	67	64	21	35	5	32	3	14		2			259	220	479	8	48	56	
	89	295	229	92	108	28	34	8	8	3	5	1				427	385	812	12	14	26	
V	88	804	309	381	275	137	186	34	130	8	91	1	25		4	1.365	1.020	2.385	43	250	293	
	89	1.032	359	442	357	144	274	28	135	8	63		28		4	1.654	1.220	2.874	36	230	266	
R.M.	88	3.199	1.154	1.947	1.062	1.047	934	395	604	148	447	25	193		5	21	6.766	4.415	11.181	573	1.265	1.838
	89	3.909	1.302	2.342	1.310	1.227	1.112	404	696	91	351	2	116		2	17	7.977	4.904	12.881	499	1.180	1.679
VI	88	229	114	105	91	35	68	18	42	4	25		6			391	346	737	22	73	95	
	89	362	319	153	136	56	62	13	21		6		1			584	545	1.129	13	28	41	
VII	88	305	153	140	93	42	65	13	27	4	23		9		1	504	371	875	17	60	77	
	89	356	208	172	126	52	68	18	30		8		2			598	442	1.040	18	40	58	
VIII	88	759	493	363	383	110	200	27	82	11	55	3	20		4	1.273	1.237	2.510	41	161	202	
	89	938	683	432	432	133	252	22	112	42	1	20		2	1.533	1.543	3.076	30	176	206		
IX	88	287	101	150	98	42	52	9	28	2	13	1	6			491	298	789	12	47	59	
	89	295	168	146	114	34	64	8	28	1	5		3			484	382	866	9	36	45	
X	88	284	124	139	85	51	37	21	34	4	22	2	8		1	502	310	812	28	64	92	
	89	355	189	165	117	61	58	15	24	2	3	2	2			600	393	993	19	29	48	
XI	88	33	5	24	4	3	6	3	2	1	3		1			64	21	85	4	6	10	
	89	42	10	28	14	8	11		3							78	38	116	0	3	3	
XII	88	66	24	39	18	21	19	3	13	4	8		5			133	87	220	7	26	33	
	89	79	72	52	49	14	12	2	3	1	2	1	1			149	139	288	4	6	10	
Total	88	6.523	2.791	3.514	2.249	1.557	1.650	543	1.023	190	719	33	279		6	30	12.366	8.741	21.107	772	2.051	2.823
	89	8.179	3.904	4.229	2.971	1.821	2.054	534	1.116	119	509	7	179		2	24	14.891	10.864	25.755	662	1.852	2.514

De igual modo, hizo que algunos requisitos de puntaje mínimo, como por ejemplo los 600 puntos para postular en Ingeniería Civil resultaran más exigentes que en los procesos de admisión anteriores a éste.

Cuando se examina el curso que sigue esta deserción por regiones, se puede constatar que la Metropolitana tiene una participación relativa mayor en los tramos superiores, llegando a ser alrededor del 66% del total nacional en los niveles sobre los 600 puntos de la PAA, cuando en la situación promedio alcanza a un 50%. El promedio de la Región Metropolitana en este rango no es motivo de sorpresa, si se parte del hecho que el número de postulantes de esta zona es muy superior a las vacantes que ofrecen las universidades del sistema ubicadas en ella y que los puntajes mínimos de ingreso en carreras de alta demanda ofrecidas por estas bordean los 700 puntos. La opción en tal caso es o postular en una universidad fuera de Santiago o escoger seguir la carrera de interés en alguna de las universidades privadas de reciente data.

C) Selección.

La disminución de postulantes efectivos al sistema en las distintas regiones limita, sin lugar a dudas, las posibilidades del proceso de

GRAFICO 15

PERDIDA DE POSTULANTES POTENCIALES SEGUN PROMOCION Y TRAMO DE PAA, 1988



GRAFICO 16

DIFERENCIA 1989-1988 DE LAS PERSONAS QUE NO POSTULAN,
POR TRAMO DE LA PAA

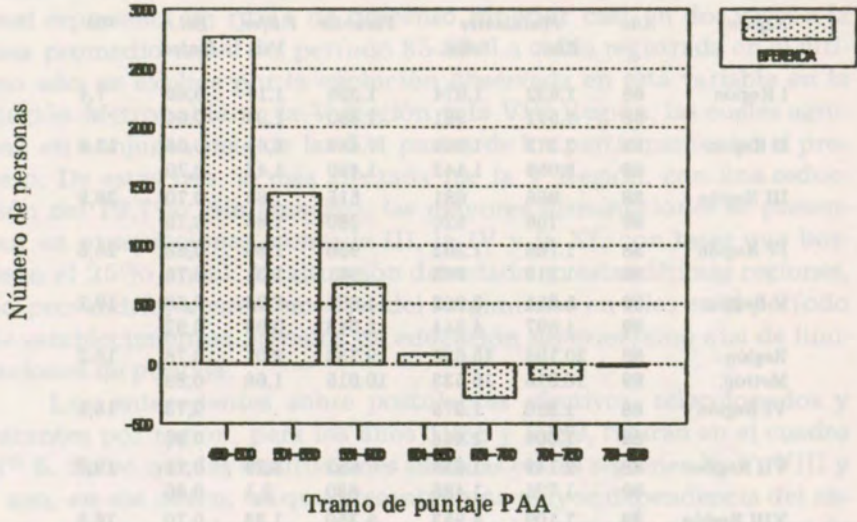
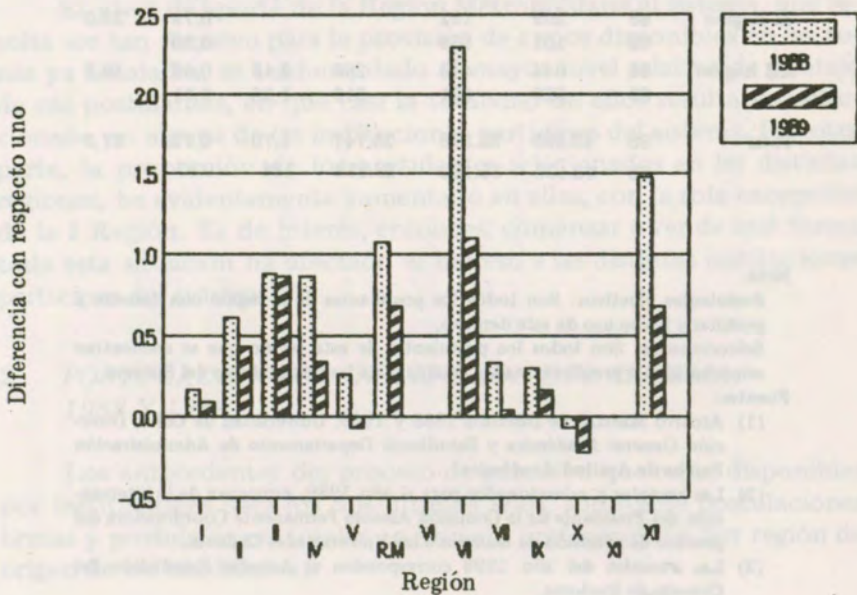


GRAFICO 17

POSTULANTES EFECTIVOS V/S VACANTES



CUADRO N° 6
POSTULANTES EFECTIVOS, SELECCIONADOS Y VACANTES
POR REGION 1988 Y 1989

Región	Año	Postulantes		Vacantes	P.Efec. Vac.	Sel./ P.efec.	o/o
		Efec.	Selec.				
I Región	88	1.632	1.074	1.395	1,17	0,66	7,4
	89	1.511	961	1.380	1,09	0,64	
II Región	88	2.372	1.564	1.480	1,61	0,66	13,6
	89	2.050	1.442	1.430	1,43	0,70	
III Región	88	966	681	515	1,88	0,70	26,9
	89	706	526	380	1,86	0,75	
IV Región	88	1.766	1.202	950	1,86	0,68	25,3
	89	1.319	983	985	1,34	0,75	
V Región	88	5.851	3.962	4.661	1,26	0,68	19,7
	89	4.697	4.344	5.048	0,93	0,92	
Región Metrop.	88	20.194	15.682	9.733	2,07	0,78	16,2
	89	16.916	16.533	10.015	1,68	0,98	
VI Región	88	1.896	1.375			0,73	15,1
	89	1.609	1.448			0,90	
VII Región	88	2.149	1.519	653	3,29	0,71	19,7
	89	1.725	1.486	830	2,1	0,86	
VIII Región	88	7.109	4.953	5.350	1,33	0,70	16,6
	89	5.927	4.444	5.690	1,04	0,75	
IX Región	88	1.830	1.285	5.690	1,3	0,70	18,5
	89	1.491	1.139	1.280	1,16	0,76	
X Región	88	2.186	1.589	2.357	0,93	0,73	13,2
	89	1.897	1.398	2.445	0,78	0,74	
XI Región	88	209	152			0,73	23,0
	89	161	128			0,80	
XII Región	88	644	443	260	2,48	0,69	19,3
	89	520	371	310	1,68	0,71	
Total	88	48.685	35.376	28.747	1,70	0,73	17,0
	89	40.433	35.152	29.853	1,36	0,87	

Nota:

Postulantes efectivos: Son todos los postulantes de la región con derecho a postular y hacen uso de este derecho.

Seleccionados: Son todos los postulantes de esta región que se encuentran seleccionados o preseleccionados en alguna de las instituciones del Sistema.

Fuentes:

- (1) Archivo Maestro de Inscritos 1988 y 1989, Universidad de Chile, Dirección General Académica y Estudiantil Departamento de Administración Prueba de Aptitud Académica.
- (2) Las vacantes y seleccionados para el año 1989, provienen de la intervención del Presidente de la Comisión Asesora Permanente Coordinadora del proceso de admisión de alumnos a las Universidades Chilenas.
- (3) Las vacantes del año 1988 corresponden al Anuario Estadístico del Consejo de Rectores.

selección, es especial en aquellas zonas que, como vimos antes en el punto 2, dependen necesariamente de otras áreas —sobre todo las más cercanas— para completar sus vacantes. El número de estos postulantes cayó a nivel nacional, entre 1988 y 1989, en un 17%, lo cual representa un ritmo de descenso superior casi en dos veces a la tasa promedio anual del período 85-89. La caída registrada en el último año se explica por la evolución observada en esta variable en la Región Metropolitana, la V Región y la VIII Región, las cuales agrupan en conjunto más de las 3/4 partes de los participantes en el proceso. De estas tres, la más afectada fue la V Región, con una reducción del 19,7%. Sin embargo, las mayores disminuciones se presentan en otras regiones, como la III, la IV y la XI, con tasas que bordean el 25% anual. La situación detectada en estas últimas regiones, no provendría, aparentemente, del surgimiento en ellas en el período de establecimientos privados de educación superior, sino que de limitaciones de puntaje.

Los antecedentes sobre postulantes efectivos, seleccionados y vacantes por región, para los años 1988 y 1989, figuran en el cuadro N° 6. Se ve que las instituciones situadas en las regiones X, V, VIII y I son, en ese orden, las que presentan una mayor dependencia del sistema para completar sus vacantes, y que las regiones proveedoras de postulantes son, ordenadas por el número de ellas: la Metropolitana, VI, VII, III y XII, todo lo cual está reflejado también en el gráfico 17.

El nivel de aporte de la Región Metropolitana al sistema, que resulta ser tan decisivo para la provisión de cupos disponibles en las zonas ya señaladas, se traduce, dado el mayor nivel relativo de puntaje de sus postulantes, en que casi la totalidad de ellos resulta ser seleccionado en alguna de las instituciones partícipes del sistema. Por otra parte, la proporción de los postulantes seleccionados en las distintas regiones, ha evidentemente aumentado en ellas, con la sola excepción de la I Región. Es de interés, entonces, comenzar a ver de qué forma toda esta situación ha afectado el ingreso a las distintas instituciones partícipes del sistema.

2. *POSTULACION POR INSTITUCION DEL SISTEMA: 1988 Y 1989.*

Los antecedentes del proceso de admisión que están disponibles por instituciones para los dos últimos años, son los de postulaciones brutas y postulaciones totales en primera preferencia (y por región de origen de los candidatos).

CUADRO N° 7
 POSTULACIONES BRUTAS Y VACANTES A LAS UNIVERSIDADES E IPES
 CON APOORTE FISCAL, AÑOS 1988 Y 1989.

Universidades	Post. Brutas		Vacantes		%o Variación 89-88	
	1988	1989	1988	1989	Post. Brut.	Vacant.
Universidad de Chile	25.486	24.342	2.820	3.177	-4,5	12,1
Pontificia Universidad Católica de Chile	34.484	27.936	3.172	3.159	-19,0	-0,4
Universidad de Santiago de Chile	31.468	22.136	2.851	2.707	-21,7	-5,3
Universidad Metr. Cs. de la Educación	1.810	8.065	1.022	1.092	2,5	6,8
Instituto Profesional de Santiago	11.284	10.365	1.000	1.130	-8,1	13,0
Universidad Católica de Valparaíso	23.378	18.175	2.045	2.165	-22,3	5,9
Universidad Técnica Federico Santa María	19.391	18.481	1.880	1.790	-4,7	-4,8
Universidad de Valparaíso	12.153	8.713	820	843	-31,2	2,8
Universidad de Playa Ancha de Cs. de la Educación	9.218	5.496	630	765	-40,8	21,4
Universidad de Concepción	30.168	25.831	2.950	3.195	-16,0	8,3
Universidad Austral de Chile	9.843	17.695	1.072	1.815		
Instituto Profesional de Valdivia	6.512		530			

Universidad Austral de Chile	16.355	17.695	1.602	1.815	8,2	13,3
Universidad del Norte	8.274	3.993	890	855	-51,7	-3,9
Universidad de Tarapacá	12.904	8.580	790	855	-33,5	8,2
Universidad Arturo Prat	5.783	7.844	620	525	35,6	-15,3
Universidad de Antofagasta	9.151	8.950	680	670	-2,3	-1,5
Universidad de La Serena	13.728	4.097	850	870	-10,2	2,4
Universidad de Atacama	3.439	3.913	405	380	13,8	-6,2
Instituto Profesional de Chillán	11.461		460	—		
Universidad del Bío Bío	10.143	11.720	980	1.485		
Universidad del Bío Bío	21.604	11.720	1.440	1.485	-45,8	3,1
Universidad de La Frontera	11.142	8.375	965	935	-24,8	-3,1
Instituto Profesional de Osorno	8.693	5.862	755	630	-32,6	-16,6
Universidad de Magallanes	3.653	3.250	250	310	-11,0	24,0
Universidad de Talca	7.692	4.028	490	540	-47,6	10,2

NOTA:

Durante 1988 ocurrieron los siguientes cambios: La Universidad de Bío Bío y el IPES de Chillán se fusionaron, dando origen a la Universidad del Bío Bío. El IPES de Valdivia pasó a formar parte de la Universidad Austral de Chile.

FUENTE:

- (1) Intervención del Presidente de la Comisión Asesora Permanente Coordinadora del proceso de admisión de alumnos a las Universidad Chilenas.
- (2) Las vacantes del año 1988 corresponden al Anuario Estadístico del Consejo de Rectores.

A) *Postulaciones brutas.*

El número de postulaciones brutas registradas para acceder a las diferentes instituciones partícipes del sistema, corresponden a la suma de las postulaciones realizadas en cada una de ellas, sin tomar en consideración si se cumple o no con los respectivos requisitos mínimos de ingreso. Es una variable que depende directamente: del número de postulantes, de las preferencias que se pueden marcar por carrera en cada institución (parámetro éste que suele ser modificado a lo largo del tiempo), como también de otras restricciones que condicionan previamente las decisiones de los interesados. Sin embargo, los antecedentes de 1988 y 1989 son directamente comparables, ya que todas las instituciones mantuvieron sin modificar en este período los requisitos de acceso a ellas, con las excepciones de la Pontificia Universidad Católica de Chile, de la Universidad Metropolitana y de la Universidad de Playa Ancha, que presentan, como consecuencia, una variación importante entre estos años en su comportamiento⁴.

Se decía en un punto anterior que de las 12 opciones teóricas que tiene un postulante para marcar preferencias por carreras ofrecidas en el sistema, fueron ocupadas en promedio, en el presente año, alrededor de cinco. En 1982, este promedio era de 8 y ha estado disminuyendo paulatinamente a lo largo del tiempo. Visto de otro modo, significa que los interesados en acceder actualmente al sistema están concentrando sus preferencias en un menor número de carreras.

En el Cuadro N° 7 se ofrece un panorama de las postulaciones brutas a las instituciones en los dos últimos años y se aprovecha de presentar el número de vacantes, para favorecer la comparación entre estos dos datos. Como se podía prever, el número de postulaciones de este tipo disminuye en el presente año, con diferencias apreciables entre las distintas instituciones. Particularmente afectadas fueron universidades e institutos profesionales de ciudades alejadas de Santiago y, en mayor medida, instituciones derivadas como las universidades de La Serena, de Talca, del Biobío, de Playa Ancha, de Tarapacá, de Valparaíso y el Instituto Profesional de Osorno. Entre las universidades tradicionales, es notoria la caída de postulaciones en la Universidad del Norte, seguida por la observada en las universidades de Santiago y Católica de Valparaíso. Las disminuciones que se constatan en las universidades de Playa Ancha, Metropolitana y Católica de Chile, guardan relación, por una parte con las modificaciones introducidas en ellas en los requisitos de ingreso; además, en el caso de la PUCCh, es necesario tener en cuenta que el dato correspondiente proviene de la suma de las postulaciones recibidas por dicha institución tanto en Santiago como en sus sedes de provincia.

Este antecedente de las postulaciones brutas puede ser visto, también, como la suma de las preferencias marcadas por las carreras de cada una de las instituciones. Si bien las observaciones anotadas son significativas no es posible deducir de ellas la presencia de ciertos factores que pudieron influir en dicho comportamiento. Resulta necesario, disponer de información con un mayor nivel de desagregación, en particular sobre el origen regional de los postulantes a las instituciones.

B) Orden de preferencia de las postulaciones.

Es de interés revisar los datos disponibles para el período de los dos últimos años sobre el orden de preferencia de las postulaciones a las instituciones del sistema, a nivel nacional y para las distintas regiones. La información respectiva figura en el Cuadro N° 8, ésta se refiere solamente a las primeras preferencias marcadas por los postulantes.

Este orden representa la prioridad que asignan los postulantes, al momento de tener que formalizar sus opciones a las carreras ofrecidas por las instituciones de su elección. En consecuencia, el número de postulaciones en primera preferencia es la mejor referencia sobre la cantidad de postulantes efectivos que aspiran a ingresar a la carrera de una institución, antes que a cualquier otra de las componentes del sistema⁵. Asimismo, las postulaciones realizadas en primera preferencia manifiestan tener una alta relación con el comportamiento de las postulaciones brutas, vistas en el punto anterior.

Los antecedentes permiten confirmar que la mayor cantidad de primeras preferencias a las instituciones situadas en una cierta región provienen, tanto en términos absolutos como relativos, de postulantes originarios de la misma y que la participación de éstos decrece a medida que se desciende en las órdenes de preferencia.

Esto mismo, conduce a señalar que en el caso de candidatos de una región que postulan en instituciones de cualquier otra, las preferencias más frecuentes debieran ser la tercera y la cuarta; ejemplificando lo anterior, significa que para un postulante promedio de la Región Metropolitana, la opción que marca por una universidad de provincia es menos preferida que algunas de sus posibilidades en las instituciones de Santiago. Todo lo cual tiene una incidencia posterior en el proceso de admisión entre los candidatos seleccionados, al momento de tener éstos que decidir si formalizan o no la matrícula para ocupar la vacante para lo cual han sido escogidos. En consecuencia, la postulación en primera preferencia resulta ser una de las bases más estables para efectuar en esta etapa un análisis como el de este punto.

CUADRO Nº 8
 POSTULACIONES TOTALES REALIZADAS EN PRIMERA PREFERENCIA
 SEGUN INSTITUCION Y REGION DEL POSTULANTE
 AÑOS 1988 Y 1989

	Año	<i>Región del postulante</i>												Total Univ.	
		I	II	III	IV	V	R.M.	VI	VII	VIII	IX	X	XI		XII
Universidad de Chile	88	78	82	29	85	222	4.475	180	156	116	43	84	29	30	5.609
	89	66	87	33	86	223	4.271	217	153	96	38	109	15	33	5.427
Pontificia Univ. Católica de Chile	88	62	96	29	103	286	5.359	281	343	711	213	163	39	49	7.734
	89	77	101	22	89	276	4.716	267	453	653	216	147	10	41	7.068
Universidad de Concepción	88	59	94	25	76	169	610	151	357	3.077	245	186	39	46	5.134
	89	31	58	27	58	159	537	164	265	2.635	194	143	15	30	4.316
Universidad Católica de Valparaíso	88	43	48	35	95	1.764	583	143	59	51	13	43	19	19	2.915
	89	40	46	23	62	1.395	484	110	47	32	9	24	5	21	2.298
Univ. Téc. Fdco. Santa María	88	23	47	32	39	860	292	67	46	423	17	44	5	14	1.909
	89	27	28	23	46	825	276	88	34	543	23	34	9	23	1.979
Universidad de Santiago de Chile	88	24	21	25	42	120	3.056	175	70	44	20	34	7	9	3.647
	89	19	21	12	44	92	2.258	109	39	40	14	21	5	8	2.681
<hr/>															
Instituto Profesional de Valdivia	88	5	5	7	32	32	53	58	18	103	37	214	13	12	564
Universidad Austral de Chile	88	21	11	5	12	48	165	30	36	69	158	653	53	29	1.290
	89	25	32	16	35	113	391	80	102	216	273	888	44	70	2.285
<hr/>															

Universidad Austral de Chile	88	26	16	12	19	80	218	88	54	172	195	867	66	41	1.854
más I.P. de Valdivia	89	25	32	16	35	113	391	80	102	216	273	888	44	70	2.285
Universidad del Norte	88	68	653	134	155	111	301	30	18	28	8	12	6	7	1.531
	89	57	435	77	79	46	149	10	4	10	1	11	2	1	882
Universidad de Valparaíso	88	18	19	17	50	901	279	79	41	27	12	21	14	8	1.486
	89	20	16	12	36	596	190	38	27	21	9	15	2	18	1.000
Univ. Metrop. de Cs. de la Educ.	88	5	9	5	6	23	1.001	39	21	14	1	6	2	2	1.134
	89	10	11	2	15	30	925	38	21	9	4	12	1	4	1.082
Instituto Profesional de Santiago	88	5	5	2	9	35	1.166	37	22	23	6	9	2	3	1.324
	89	1	8	2	13	38	1.043	32	19	12	4	8	2	4	1.186
Universidad de Tarapacá	88	933	509	51	56	76	267	26	25	36	3	11	2	8	2.003
	89	788	294	20	39	42	159	18	7	14	2	6	1	5	1.395
Universidad Arturo Prat	88	175	108	61	44	79	211	23	14	42	16	9	0	2	784
	89	235	219	64	98	130	356	57	31	59	12	13	3	4	1.281
Universidad de Antofagasta	88	47	446	80	122	75	202	24	16	18	14	11	0	7	1.062
	89	84	588	102	188	75	190	39	26	52	17	10	3	4	1.378
Universidad de La Serena	88	36	116	192	715	298	682	176	112	128	33	28	6	9	2.531
	89	15	31	49	281	79	146	41	20	18	1	5	2	4	692
Univ. de Playa A. de Cs. de la Educ.	88	4	28	27	43	514	370	58	29	45	14	21	2	4	1.159
	89	8	9	9	27	405	182	44	12	11	2	5	1	7	722
Universidad de Atacama	88	4	34	191	55	29	76	19	4	11	3	0	0	3	429
	89	9	34	191	88	51	91	39	12	19	5	5	2	1	547
Instituto Profesional de Chillán	88	6	11	3	10	40	184	59	149	530	34	23	4	13	1.066
Universidad de Bío Bío	88	3	10	3	7	15	58	17	49	1.075	20	27	8	20	1.312
	89	2	5	5	9	19	83	45	97	1.127	23	19	7	13	1.454

CUADRO Nº 8 (Continuación)
 POSTULACIONES TOTALES REALIZADAS EN PRIMERA PREFERENCIA
 SEGUN INSTITUCION Y REGION DEL POSTULANTE
 AÑOS 1988 Y 1989

	Año	Región del Postulante												Total Univ.	
		I	II	III	IV	V	R.M.	VI	VII	VIII	IX	X	XI		XII
Universidad del Bío Bío	88	9	21	6	17	55	242	76	198	1.605	54	50	12	33	2.378
	89	2	5	9	19	83	83	45	97	1.127	23	19	7	13	1.454
Universidad de La Frontera	88	3	5	4	6	20	137	20	34	274	753	132	39	26	1.453
	89	2	2	3	4	10	93	23	33	204	570	102	12	26	1.084
I Instituto Profesional de Osorno	88	7	14	9	16	66	241	45	73	146	118	436	21	120	1.312
	89	2	16	7	19	60	144	43	51	88	58	296	13	15	812
Universidad de Magallanes	88	3	12	5	12	52	96	16	15	64	25	38	11	143	492
	89	3	17	12	12	36	111	24	10	52	22	32	9	194	534
Universidad de Talca	88	8	6	5	11	37	317	177	448	75	9	10	2	2	1.107
	89	3	1	1	1	7	130	87	270	39	1	0	0	0	540
Total regional	88	1.640	2.389	976	1.776	5.872	20.181	1.930	2.155	7.130	1.815	2.215	323	585	48.987
	89	1.524	2.059	712	1.329	4.707	16.925	1.613	1.733	5.950	1.498	1.905	162	526	40.643

Nota:

Los institutos Profesionales de Chillán y Valdivia pasaron a formar parte durante 1988 de las Universidades del Bío - Bío y Austral, respectivamente.

Fuentes:

(1) Archivos Maestros de Archivos Maestros de Inscritos de 1988 y 1989, de la Universidad de Chile Dirección Académica y Estudiantil Departamento de Administración Prueba de Aptitud Académica.

En el cuadro anterior se observa que las universidades que presentan un mayor incremento en el número de estas postulaciones son las de Arturo Prat, Atacama y Austral y que este aumento no obedece necesariamente a un interés creciente de los candidatos de su propia región, a excepción de la primera nombrada. Por su parte, las universidades con una mayor caída son, por orden de importancia de éstas, la de La Serena, de Talca, del Norte, del Biobío, el IPES de Osorno y las universidades de Playa Ancha, de Valparaíso y Tarapacá. El descenso de éstas resulta de disminuciones tanto en su propia región, como de zonas proveedoras de postulantes; además en todas ellas, es significativa la caída producida en los candidatos oriundos de la Región Metropolitana.

Por lo mismo, es conveniente revisar aquí, lo que se señalaba en un punto anterior sobre el papel de Santiago como región proveedora de postulantes y la dependencia que presentan al respecto las instituciones del sistema ubicadas en zonas como V, VIII y X regiones. La hipótesis que cabría plantear es que ante el aumento de opciones privadas en Santiago en el último año, los postulantes originarios de allí debieran optar por concentrar sus preferencias en instituciones de esa ciudad, desechando la posibilidad de salir a estudiar a otra parte para seguir, por ejemplo, una "carrera-puente". Esta hipótesis se ve corroborada, en parte, con la información disponible para los dos últimos años; en efecto y tal cual como se deduce de la elaboración contenida en el Cuadro N° 9, los postulantes de primera preferencia de la Región Metropolitana han tendido a concentrar dichas opciones en carreras ofrecidas por las corporaciones de Santiago y disminuido consecuentemente su aporte en zonas deficitarias como la V y la VIII región. Pese a lo anterior, cuando se examina la situación por universidad, se ve que entre las situadas en Valparaíso, la Católica y la Santa María han mantenido prácticamente su participación relativa y que la caída observada obedece al descenso de las universidades de Playa Ancha y de Valparaíso. Lo mismo sucede con la VIII Región, donde la disminución registrada es producto del descenso sufrido por la Universidad del Biobío. La X Región aumenta, por su parte, la participación relativa en este conjunto, como consecuencia del incremento habido en la Universidad Austral.

V. *CONCLUSIONES FINALES.*

En primer término, es conveniente volver a resaltar que se advierten significativas pérdidas en el número de participantes en el Sistema Nacional de Admisión en dos momentos del proceso respectivo:

AÑO 1988

Región de la Institución	Región del postulante												Total	
	I	II	III	IV	V	R.M.	VI	VII	VIII	IX	X	XI		XII
I	67.6	25.8	11.5	5.6	2.6	2.4	2.5	1.8	1.1	1.0	0.9	0.6	1.7	5.7
II	7.0	46.0	21.9	15.6	3.2	2.5	2.8	1.6	0.6	1.2	1.0	1.9	2.4	5.3
III	0.2	1.4	19.6	3.1	0.5	0.4	1.0	0.2	0.2	0.2	0.0	0.0	0.5	0.9
IV	2.2	4.9	19.7	40.3	5.1	3.4	9.1	5.2	1.8	1.8	1.3	1.9	1.5	5.2
V	5.4	5.9	11.4	12.8	68.8	7.6	18.0	8.1	7.7	3.1	5.8	12.4	7.7	15.2
R.M.	10.6	8.9	9.2	13.8	11.7	74.6	36.9	28.4	12.7	15.6	13.4	24.5	15.9	39.7
VI														
VII	0.5	0.3	0.5	0.6	0.6	1.6	9.2	20.8	1.1	0.5	0.5	0.6	0.3	2.3
VIII	4.1	4.8	3.2	5.2	3.8	4.2	11.8	25.8	65.7	16.5	10.7	15.8	13.5	15.3
IX	0.2	0.2	0.4	0.3	0.3	0.7	1.0	1.6	3.8	41.5	6.0	12.1	4.4	3.0
X	2.0	1.3	2.2	2.0	2.5	2.3	6.9	5.9	4.5	17.2	58.8	26.9	27.5	6.5
XI														
XII	0.2	0.5	0.5	0.7	0.9	0.5	0.8	0.7	0.9	1.4	1.7	3.4	24.4	1.0
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

en la inscripción para rendir la PAA y en la postulación afectiva a las instituciones⁶.

La caída del número de inscritos a las pruebas de admisión se debe, sobre todo, a la disminución del interés de las personas de promociones anteriores y de los egresados de la promoción del año provenientes de la educación técnico-profesional.

La disminución de postulantes efectivos a partir de 1985 ha sido uno de los aspectos críticos del proceso, especialmente entre 1988 y 1989 en que la tasa de descenso casi duplicó el ritmo promedio anual de los últimos 4 años. La reducción habida en estos postulantes, si bien generalizada, ha sido dispar entre las regiones, existiendo zonas en que las vacantes ofrecidas por las instituciones del sistema han sido superiores en número a los candidatos originarios de ellas. La Región Metropolitana que, históricamente, ha sido proveedora de postulantes a entidades ubicadas en otras zonas, es una de las que presenta mayores caídas, lo cual ha afectado a regiones dependientes de ésta como son la V y la VIII. A su vez, en ellas han sufrido una mayor repercusión las universidades derivadas.

Al estudiarse para los dos últimos años, la relación de puntaje de los postulantes potenciales que desertan, se observó que, como era de esperar, esta deserción ocurre mayoritariamente con postulantes de la promoción bajo 550 puntos, es decir, estaría influyendo en ello las restricciones de puntaje mínimo, como la establecida en las instituciones del sistema en 1986 para postular a las carreras de Pedagogía.

Por último, de la observación de las postulaciones en primera preferencia a las distintas instituciones, según la región de origen de los candidatos, se detecta la presencia de una menor movilidad territorial de éstos en la búsqueda de una carrera de su elección.

Los factores que pueden estar incidiendo en los resultados expuestos son: la apertura de carreras en nuevas instituciones privadas de educación superior localizadas en Santiago, con lo cual ha disminuido el interés de postulantes de esa ciudad por ir a estudiar a universidades de provincia: la atracción ejercida por algunas carreras cortas (sobre todo del área de computación) que se ofrecen en los centros de formación técnica, instituciones que son las que más han aumentado su matrícula nueva en el período estudiado; las excesivas exigencias que han definido algunas instituciones del sistema, aun por sobre los acuerdos sobre puntajes ponderados mínimos que han limitado las postulaciones a ciertas carreras; por último, las ofertas de carreras por las entidades partícipes, las cuales parecen no ser lo suficientemente atractivas para despertar el interés de un cierto número de personas que disponen ahora de un mayor número de oportuni-

dades de acceso al nivel educacional post-medio. Con todo, la caída producida en las postulaciones efectivas en 1989 obedece también a la presencia de un factor interno al proceso y de índole transitoria, como fue la menor dispersión de los puntajes de la PAA por sobre 500 puntos, lo que redujo en forma considerable la proporción de postulantes en los tramos de mayor puntaje e hizo aún más restrictiva las limitaciones impuestas por las instituciones del sistema. La corrección de este aspecto para el próximo proceso de admisión unido a una mayor flexibilidad de las instituciones del sistema en cuanto a requisitos de puntajes mínimos, contribuirán sin duda a resolver parte de los problemas manifestados en cuanto al número de postulantes efectivos al sistema, especialmente en instituciones ubicadas en zonas dependientes de la Metropolitana, pero deja abierta la duda sobre el rendimiento posterior de estudiantes que ingresen a éstas con menores puntajes en la PAA.

NOTAS.

- 1 Este sistema, constituido a fines de la década de los 60, está integrado por las universidades tradicionales y las instituciones derivadas de las reformas del sector estatal universitario en 1981, y es responsable de la administración de la batería de pruebas y del proceso asociado de selección.
- 2 De acuerdo con informaciones vertidas en medios escritos (Revista "Qué Pasa", del 31 de agosto de 1989) se han constatado diferencias en el resultado de la PAA según el tipo de establecimiento de origen del alumno que la rinde. Mientras que de los alumnos provenientes de establecimientos particulares pagados, sólo un 12 por ciento no obtendría 450 puntos en la PAA, en los colegios particulares subvencionados dicha proporción se elevaría a un 30 por ciento y en los fiscales es aún mayor, llegando a un 37 por ciento.
- 3 Situación que depende solamente de la asignación del número de personas inscritas en el proceso de admisión. Puntajes estándar a los resultados de cada período.
- 4 Los párrafos siguientes están basados en el informe del Presidente de la Comisión Coordinadora del Proceso de Admisión de Alumnos, señor Luis Valdívieso, al Consejo de Rectores, 1º de agosto de 1989.

- 5 La PUCCh restringió en 1989 las postulaciones a sus carreras a un máximo de tres, ocupando las primeras preferencias (en 1988, era de 4). La Universidad Metropolitana, amplió el número de postulaciones de 4 a 6 y suprimió la exigencia general de un examen especial, manteniéndolo solamente para carreras específicas. Por su parte, la Universidad de Playa Ancha introdujo para este año, la obligación de rendir un examen especial a todos sus postulantes pre-seleccionados.
- 6 Es obvio que en este caso, una postulación corresponde a un postulante efectivo, de manera que 100 postulaciones en primera preferencia son 100 postulantes.
- 7 No fue posible incorporar a este trabajo, por no estar aún disponible la información, antecedentes respecto de las pérdidas de un tercer momento, cual es el de la matrícula de los candidatos seleccionados.

**RELACION ENTRE LA OFERTA DE VACANTES
Y LA MATRICULA EFECTIVA
EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACION SUPERIOR
(AÑOS 1988 - 1989)**

Eliana Díaz B.

Sergio Maltés G.

I. INTRODUCCION

Debido a la creación de un considerable número de Instituciones Privadas de Educación Superior, que se ha intensificado a partir de 1987, las 22 Corporaciones adscritas al Consejo de Rectores, han manifestado especial preocupación por las alteraciones sufridas en sus procesos de matrícula efectiva.

En este trabajo se analizarán los dos últimos Procesos de Matrícula en 21 de las 22 Instituciones pertenecientes al Consejo de Rectores, en relación con la respectiva oferta de vacantes¹.

La secuencia en que se estudiará el problema corresponde a la fecha de creación de cada universidad y es la que se utiliza habitualmente en todas las publicaciones de la Comisión Coordinadora del Proceso de Admisión a las Universidades Chilenas.

Para los efectos de analizar la situación se procederá a describir, en términos porcentuales, la diferencia entre los cupos ofrecidos y las vacantes efectivamente cubiertas en cada uno de los períodos mencionados².

II. ANALISIS DE LA INFORMACION

La tabla siguiente muestra el panorama general que presentan las Corporaciones. (Ver Tabla Nº 1).

Los datos consignados en ella permiten establecer una marcada diferencia entre los dos años considerados. En 1988, prácticamente todas las Corporaciones coparon sus vacantes, ofreciéndose sobrecupos en varias de ellas. En cambio, en 1989, la demanda disminuyó en forma significativa, afectando predominantemente a las universidades regionales.

Cabe mencionar que en dicho año, las universidades de Atara-

I. INTRODUCCION

Debido a la creación de un considerable número de Instituciones Privadas de Educación Superior, que se ha intensificado a partir de 1987, las 22 Corporaciones adscritas al Consejo de Rectores, han manifestado especial preocupación por las alteraciones sufridas en sus procesos de matrícula efectiva.

En este trabajo se analizarán los dos últimos Procesos de Matrícula en 21 de las 22 Instituciones pertenecientes al Consejo de Rectores, en relación con la respectiva oferta de vacantes¹.

La secuencia en que se estudiará el problema corresponde a la fecha de creación de cada universidad y es la que se utiliza habitualmente en todas las publicaciones de la Comisión Coordinadora del Proceso de Admisión a las Universidades Chilenas.

Para los efectos de analizar la situación se procederá a describir, en términos porcentuales, la diferencia entre los cupos ofrecidos y las vacantes efectivamente cubiertas en cada uno de los períodos mencionados².

II. ANALISIS DE LA INFORMACION

La tabla siguiente muestra el panorama general que presentan las Corporaciones. (Ver Tabla N° 1).

Los datos consignados en ella permiten establecer una marcada diferencia entre los dos años considerados. En 1988, prácticamente todas las Corporaciones coparon sus vacantes, ofreciéndose sobrecupos en varias de ellas. En cambio, en 1989, la demanda disminuyó en forma significativa, afectando predominantemente a las universidades regionales.

Cabe mencionar que en dicho año, las universidades de Ataca-

TABLA Nº 1

<i>Universidad</i>	1988		1989	
	<i>Vacantes</i>	<i>Matriculados</i>	<i>Vacantes</i>	<i>Matriculados</i>
U. de Chile	2.820	2.804	3.117	2.988
Pontificia U. Católica de Chile	3.137	2.977	3.179	2.918
U. de Concepción	2.950	2.727	3.195	2.664
U. Católica de Valparaíso	2.045	2.050	2.185	1.994
U. Técnica Federico Santa María	1.790	2.058	1.790	1.861
U. de Santiago de Chile	2.857	2.702	2.707	2.246
U. Austral de Chile	1.072	1.042	1.815	1.314
U. del Norte	890	850	875	766
U. de Valparaíso	820	842	843	729
U. Metropolitana de Cs. de la Educ.	1.022	866	1.092	710
Instituto Profesional de Santiago	1.000	872	1.130	929
U. de Tarapacá	790	916	805	835
U. Arturo Prat	620	573	525	501
U. de Antofagasta	671	680	657	670
U. de la Serena	850	816	870	310
U. de Playa Ancha de Cs. de la Educ.	630	530	725	527
U. de Atacama	331	455	316	380
U. del Biobío	980	1.006	1.495	1.045
U. de la Frontera	965	926	905	801
U. de Magallanes	250	271	310	224
U. de Talca	490	552	540	500
TOTAL	26.980	26.515	29.071	24.912
		(98,3%)		(85,7%)

ma, Antofagasta y Tarapacá lograron, a través de las repostulaciones, exceder las vacantes previstas en la Guía de Ingreso. Las demás sufrieron una pérdida de diversa magnitud, siendo especialmente notorias las correspondientes a las universidades de La Serena, de Playa Ancha de Ciencias de la Educación (que cambió la naturaleza de sus carreras), y la del Biobío, fusionada en 1980 con el Instituto Profesional de Chillán (actual Campus Chillán).

Es preciso destacar que en 1989, las universidades del sector privado aumentaron su oferta de carreras y vacantes, principalmente en Santiago, situación que hizo más crítico el problema suscitado en 1988, especialmente en disciplinas como Ingeniería Civil, Ingeniería Comercial, Psicología, Derecho y Periodismo. No obstante, como se verá en el análisis por institución, estas carreras, atractivas para el

estudiante, siguen completando sus cupos en las universidades tradicionales.

A continuación se analiza el problema de cada una de las Corporaciones en particular. Las tablas que sirvieron de base a la interpretación se encuentran en el Anexo.

1. UNIVERSIDAD DE CHILE

El total de vacantes propuestas en 1988, fue de 2.820, de las que se ocuparon 2.804, es decir, un 99,4%. Las que no se utilizaron corresponden mayoritariamente al plan común de Ingeniería y a las Licenciaturas de Ciencias. Posiblemente, la pérdida de Ingeniería se haya debido a que los candidatos no alcanzaron el puntaje mínimo requerido.

En 1989, la Corporación ofreció 3.117 cupos, y de éstos se llenaron 2.988, lo que equivale a 95,9%.

En esta oportunidad, la situación en Ingeniería se revirtió, y las Licenciaturas perdieron significativamente más que en el año anterior.

Por otra parte, se abrieron 14 vacantes en Licenciatura en Sonido, carrera eventualmente atrayente; sin embargo, no se matriculó ningún candidato.

Las carreras de más prestigio, tales como Derecho, Medicina, Psicología, Sociología, Medicina Veterinaria, etc., aún lograron sobrepasar sus cupos en los dos años.

En síntesis, la Universidad de Chile no ha experimentado el impacto negativo observado en otras Instituciones.

2. PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE

La situación de esta Universidad, en Santiago, es muy similar a la ya descrita para la Universidad de Chile. En cambio, en sus sedes de provincias ya se observa la merma que ha afectado a las instituciones regionales en general.

En efecto, en Santiago el primer año ofreció 2.067 vacantes, de las cuales completó 2.055 (99,4%). Esta pérdida se advierte exclusivamente en el Ciclo Básico de Física, carrera que tradicionalmente no despierta interés en los candidatos. Al año siguiente, los cupos disminuyeron a 2.029 y se matricularon 2.036 personas, lo que representa un sobrecupo general de 1,0%. Nuevamente en el ciclo de Física se observó escaso interés por postular³.

En cuanto a las sedes regionales, las más afectadas, en ambos años, son las de Temuco y Villarrica (esta última sólo ofrece la carre-

ra de Educación General Básica, principalmente para postulantes de origen mapuche).

En el caso de la primera, en 1988 se copó el 64% de las vacantes, viéndose particularmente afectadas la Pedagogía General Básica y los Ciclos Básicos en Ciencias y Humanidades. Lograron una buena acogida las carreras técnicas nuevas en Acuicultura y Programación Computacional. En 1989 se cubrió tan sólo el 66% de los cupos, a pesar de que se incorporaron dos nuevas carreras técnicas (Producción Agrícola y Forestal), que matricularon un número suficiente de candidatos. No obstante, los ciclos básicos tuvieron muy poca demanda, situación que se observó también en Educación Parvularia.

Con respecto a la sede regional Maule, en 1988 tuvo un sobrecupo de 1,1%, en tanto que al año siguiente, se completó sólo un 82% de la oferta inicial, afectando particularmente a Educación Especial y Diferencial y a las Pedagogías Medias en Educación Física. Al igual que lo sucedido en Temuco, las carreras técnicas despiertan mayor interés.

Una situación similar se puede inferir a partir de la Tabla N° 2, en relación con la Sede Talcahuano. En 1988, se ocupó el 98% de las vacantes, manifestándose ya en esa oportunidad una tendencia decreciente en la postulación a los ciclos básicos, hecho que se agravó considerablemente en 1989, agregándose un escaso interés por Pedagogía General Básica.

Finalmente, en el caso de Villarica, que ofreció en los dos años 30 vacantes, cubriendo sólo el 33% de ellas en el primer año y el 27% en 1989, encuentra su explicación en la dificultad de los postulantes para satisfacer los requisitos de admisión.

Como se señalara al comienzo, la situación de esta Universidad en Santiago, difiere radicalmente de la que se observa en sus sedes regionales.

3. UNIVERSIDAD DE CONCEPCION

Esta Institución ofreció en 1988, incluida la unidad académica de Los Angeles, 2.950 vacantes. Se cubrió el 92% de ellas, viéndose más desmedradas las Licenciaturas, menciones Física y Química, y la Licenciatura en Educación, menciones Alemán y Matemáticas y Física, así como la carrera de Educación General Básica (sede Los Angeles).

Al año siguiente, se aumentaron los cupos a 3.195, de los cuales sólo se coparon 2.664, lo que equivale a un 83%.

Vale la pena advertir el bajo interés de los postulantes por el plan común de Ingeniería Civil, como también por Educación Parvu-

laria y Topografía de Los Angeles. La situación de las Licenciaturas en Ciencias también se vio agudizada en este año.

Las carreras de Traducción tampoco despiertan gran motivación en los candidatos.

En síntesis, a pesar de que esta universidad es la institución de mayor tradición e importancia en la Octava Región, no se ha exceptuado de la situación general que afecta tanto a las carreras de Educación como a las Licenciaturas.

4. *UNIVERSIDAD CATOLICA DE VALPARAISO*

Durante 1988 esta Corporación ofreció 2.045 vacantes, de las cuales se cubrieron 2.050, lo que representa un sobrecupo de 0,01%. En cambio, la oferta alcanzó a 2.185, llenándose solamente 1.994, lo que significa el 91%.

Las carreras menos requeridas fueron Estadísticas, Licenciatura en Física y en Química, Oceanografía, Educación Física y las Ingenierías Civiles Mecánica y Química. Por el contrario, las Ingenierías en Ejecución, en general, tuvieron buena acogida.

Por último, en las carreras más atractivas, como por ejemplo Arquitectura, Ingeniería Comercial y Derecho, se matriculó un mayor número de candidatos que los previstos originalmente.

5. *UNIVERSIDAD TECNICA FEDERICO SANTA MARIA*

Esta Universidad obtuvo un superávit en 1988, ya que 1.300 personas consolidaron su matrícula, en circunstancias que el cupo ofrecido era de 1.275; no obstante, cabe destacar que sólo cuatro alumnos lo hicieron en las Licenciaturas Científicas.

En 1989, sólo se matriculó el 88% de quienes cumplían con el puntaje ponderado mínimo para hacerlo.

En las Ingenierías Civiles en Minas y Metalurgia y Mecánica y Química, varias de las Ingenierías de Ejecución y más aún en las Licenciaturas, se advirtió un menor interés, ya que sólo se matricularon dos alumnos en relación con los 30 cupos ofrecidos. Sin embargo, en la Sede José Miguel Carrera se notó una mayor inclinación por postular a las carreras que conducen al título de Técnico Universitario y en la "Rey Balduino de Bélgica" se pudo apreciar un superávit en los dos años, aunque algo menor en el último.

6. *UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE*

Esta institución ofrece cupos en los dos semestres del año lec-

tivo. Sin embargo, es evidente el menor interés por la oferta del segundo semestre.

En 1988 se matriculó un 94,5% de los postulantes (2.702 de 2.857), lo que indicaría que se desarrolló una buena política de admisión.

Al año siguiente se hizo efectiva sólo un 83% de la matrícula (2.246 de un cupo de 2.707).

Las Ingenierías de Ejecución, incluyendo Computación, Metalurgia y algunas Ingenierías Civiles, tales como Mecánica y Obras Civiles aparecen con menores preferencias y, al igual que en otras Corporaciones, también se ven afectadas las Licenciaturas en Matemáticas, Física y Química.

7. UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE

En los dos períodos considerados, esta Corporación matriculó un número menor de postulantes que lo previamente anunciado, siendo apreciable la diferencia entre ambos años. Así, en 1988, matricularon 1.042, es decir, el 97%; en tanto que en el último año se ofrecieron 800 vacantes más, de las cuales sólo se completaron 1.314 (72,0%).

Las principales mermas se observan en la carrera de Contador Auditor, tanto en Valdivia como en Puerto Montt; en Ingeniería Civil, en las Ingenierías en Ejecución y de Alimentos, en las Licenciaturas y, prácticamente en todas las Pedagogías.

Las carreras técnicas creadas en 1989, así como las Ingenierías de Ejecución, recibieron menos alumnos que los esperados.

8. UNIVERSIDAD DEL NORTE

Esta Casa de Estudios ofreció 890 vacantes en 1988, de las cuales completó 850, lo que significa un 95,5%.

En 1989, se produjo una baja de un 8,0% en la matrícula efectiva, debido, principalmente, a la notoria disminución en el interés por el plan común de Ingeniería Civil, en el que sólo se matricularon 88 alumnos, en circunstancias que las vacantes ofrecidas alcanzaban a 250 (50 más que en el año anterior).

La otra carrera en que se aprecia un escaso interés es Química, en la cual se matricularon sólo 16 alumnos en cada oportunidad, de un total de 60 cupos ofrecidos.

Vale la pena señalar que en la Sede de Coquimbo, el comportamiento de la matrícula es mejor que en la de Antofagasta.

9. UNIVERSIDAD DE VALPARAISO

Esta Corporación ofreció 820 vacantes en 1988 y matriculó 842 postulantes, produciéndose un sobrecupo de 2,7%. Como la propia Institución lo señala: "El Decreto de Rectoría que fija anualmente los Cupos de los diversos Sistemas de Ingreso, establece que las vacantes no provistas por los sistemas especiales (Extranjeros, Titulados, Trabajadores, Convenios, etc.) pasan a incrementar los Cupos del Sistema de Ingreso Regular. De ahí emana la diferencia entre vacantes y matrículas".

En 1989 las vacantes ofrecidas alcanzaron a 843, completándose 729, esto es, un 85%.

Las carreras que se vieron más afectadas en esta baja fueron Diseño, las Licenciaturas en Estadística y Matemáticas, y las carreras de Biología Marina, junto con Química y Farmacia, pertenecientes a la Facultad de Medicina.

10. UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

En los dos años analizados, esta universidad matricula un número menor de alumnos, en relación a lo originalmente esperado. Este hecho podría encontrar explicación en la inclusión de una prueba especial que se administraba a un grupo de candidatos preseleccionados.

En 1988 las bajas más considerables se dieron en Pedagogía en Física, Ciencias Naturales, Alemán y Francés, Educación General Básica y Parvularia.

Al año siguiente, la situación se hizo algo más crítica, ya que sólo se matricularon 710 estudiantes de un total de 1.042 cupos ofrecidos (65%). A la deserción observada en 1988, se agregaron las Pedagogías en Educación Diferencial y en Educación Física tanto para varones como para damas.

11. INSTITUTO PROFESIONAL DE SANTIAGO

La oferta de vacantes ascendió en 1988 a 1.000 cupos, de los cuales se cubrieron 872. Las carreras que no completaron su matrícula fueron principalmente Bibliotecología y Documentación, Diseño y Cartografía.

En 1989 aumentaron dichos cupos a 1.130, llenando sólo 929, es decir, el 82,2%. A las carreras que ya habían sufrido pérdidas anteriormente se agregó el escaso interés en tres carreras técnicas creadas en esa oportunidad: Dibujo Técnico en Arquitectura y par-

ticularmente en Máquinas, sólo se matricularon 8 alumnos para un ofrecimiento de 40 vacantes.

Por otra parte, el plan común de las Ingenierías de Ejecución, no completó sus vacantes en ninguno de los dos años.

12. UNIVERSIDAD DE TARAPACA

En los dos períodos estudiados, esta Universidad sobrepasó la oferta de vacantes. Así, en 1988, abrió 790, y logró 916 alumnos matriculados, lo que representa un superávit de aproximadamente un 16%.

Una situación similar se vivió en 1989, aunque el superávit fue sólo de un 3,7%, ya que se ofrecieron 805 cupos y se matricularon 835 personas.

13. UNIVERSIDAD ARTURO PRAT

En esta Corporación, el resultado es bastante satisfactorio en los dos años, con una matrícula de 92,4% y 95,4%, respectivamente. No obstante, en ambos casos, la Ingeniería Civil Industrial con mención en Pesca, desperta escaso interés entre los candidatos.

14. UNIVERSIDAD DE ANTOFAGASTA

Al igual que en la Institución anterior, el comportamiento de la matrícula se acerca al óptimo. En 1988 matricularon al 98,7% de los postulantes y, al año siguiente, al 98,1%.

15. UNIVERSIDAD DE LA SERENA

Esta Universidad experimentó una drástica disminución en la matrícula de 1989, ya que sólo se ocupó el 35,6% de las vacantes disponibles.

El impacto más considerable se dio en las Ingenierías Civiles y de Ejecución, así como en las Pedagogías en general, en circunstancias que en el año anterior había matriculado 816 alumnos, lo que equivale al 96%. El escaso interés por estas disciplinas se había comenzado a observar ya en 1988.

16. UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

En esta Institución no es posible establecer ninguna comparación entre los dos períodos, ya que se produjo una sustancial modifi-

cación en su estructura curricular, tal como se puede apreciar en la Tabla 16 del Anexo.

En 1988 matriculó 530 alumnos (84,1% de las vacantes), siendo menor el interés de los postulantes en las Pedagogías en Física y Ciencias Naturales, Química y Ciencias Naturales, Matemáticas y Educación Parvularia.

En el segundo período considerado, tras el cambio curricular, sólo lograron una matrícula de 527 alumnos de un total de 725 vacantes (73%).

Las bajas más notorias se advierten en los ciclos iniciales de: Educación, Ciencias Naturales y Bibliotecología.

17. UNIVERSIDAD DE ATACAMA

Contrariamente a lo observado en la mayoría de las demás corporaciones, ésta tuvo un mejor comportamiento de la matrícula en 1989, con respecto al año anterior.

En efecto, en la primera oportunidad, se matricularon 331 alumnos para 450 vacantes (72,1%), viéndose particularmente afectadas la Ingeniería Civil y la Pedagogía en Educación Tecnológica.

En 1989, si bien es cierto que se mantuvo la misma tendencia, la matrícula efectiva fue del 83,2%, alcanzando un sobrecupo en la Ingeniería de Ejecución. Es preciso mencionar también que el número de vacantes disminuyó en 75.

18. UNIVERSIDAD DEL BIO BIO

La situación de esta Institución tampoco es comparable de un año al otro, dado que en 1989 se fusionó con el Instituto Profesional de Chillán.

En el primer año, las carreras ofrecidas por la Universidad del Biobío, completaron todas sus vacantes con un sobrecupo del 2,7%. Sin embargo, en 1989, se percibe una tendencia a la pérdida en Construcción Civil, Ingeniería Civil Industrial, Forestal y las Ingenierías de Ejecución, así como en algunas carreras técnicas.

Las Pedagogías que aún se imparten en el Campus Chillán despiertan un mínimo interés entre los postulantes.

19. UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA

En esta Institución se logró una matrícula efectiva del 96% en 1988, advirtiéndose muy poca inclinación por las Pedagogías y la Ingeniería Civil Electrónica.

La tendencia se agudizó en 1989 para las mismas carreras, a las que se agregaron las Ingenierías Civiles Industrial en Agroindustria e Informática, que no habían presentado problemas el año anterior.

En ese año se matricularon 801 alumnos para un total de 905 vacantes, esto es, un 88,5%.

20. UNIVERSIDAD DE MAGALLANES

Corporación que también muestra un comportamiento diferente en cada uno de los años incluidos.

Así, en 1988, tuvo un sobrecupo del 8,4%, en tanto que al año siguiente sólo se matricularon 224 postulantes para los 310 cupos. Las carreras con un mayor desmedro en su matrícula fueron: el Plan Común de Ingeniería Civil y las Licenciaturas en Educación y en Ciencias con mención en Biología.

21. UNIVERSIDAD DE TALCA

Finalmente, en esta Casa de Estudios, no se observan mayores problemas en ninguno de los dos años. De hecho, en 1988, tuvieron un sobrecupo de un 12,7%.

En 1989 se matriculó sólo el 92,6% de sus postulantes, disminución que repercutió de modo severo en la carrera de Ingeniería Mecánica.

III. CONCLUSIONES

Frente al impacto producido por la creación de nuevas entidades de Educación Superior, las Corporaciones adscritas al Consejo de Rectores, reaccionaron de diversa manera entre 1988 y 1989.

De hecho, en 1989, se completó el 98% de las vacantes en las 21 instituciones consideradas. En cambio en 1988, la mayor parte de las corporaciones, reaccionó aumentando el número de vacantes, de las cuales se ocupó sólo el 85,7% en promedio.

Como se ha comentado en la sección precedente, las carreras que se han visto más afectadas por esta circunstancia, son: las Licenciaturas en Ciencias, particularmente Matemáticas, Estadística, Física y Química, las Pedagogías Medias, tanto en Ciencias como en Idiomas y la carrera de Educación en sus especialidades de Parvularia, Básica y Diferencial.

El escaso interés por las Licenciaturas probablemente se deba a las pocas expectativas que ofrece el campo ocupacional.

En cuanto a las carreras de Educación, en general, la explicación

podría encontrarse, por una parte, en el escaso nivel de rentas para los egresados de dichas especialidades, y por otra, en la desmesurada oferta que proporcionan las instituciones privadas.

Llama la atención, sin embargo, que en 1989, se aprecie una disminución del interés por las Ingenierías Civiles, particularmente en aquéllas relacionadas con Electrónica e Informática, como también en Construcción Civil. Por otra parte, algunas carreras que son de indudable importancia para el país, como las Ingenierías de Ejecución en Metalurgia, Minas y Equipos Industriales muestran un considerable detrimento en las postulaciones.

Las carreras por las cuales los candidatos manifiestan una marcada preferencia aún, son las que tradicionalmente han gozado de mayor prestigio social. Entre ellas: Medicina, Arquitectura, Psicología y Periodismo. No obstante, para estas dos últimas carreras, en 1990, las instituciones privadas han incrementado considerablemente la oferta de vacantes, hecho que, en un futuro próximo, pudiera revertir la relación oferta/demanda.

NOTAS:

- 1 No se recibió oportunamente la información del Instituto Profesional de Osorno.
- 2 Ver Tabla 1.
- 3 Ver Anexo Tabla Nº 2.

IV. ANEXO

TABLA N° 1

UNIVERSIDAD DE CHILE

Carreras	1988		1989	
	Vacan- tes	Matricu- lados	Vacan- tes	Matricu- lados
Arquitectura	160	165	180	180
Geografía	—	—	50	25
Canto, Interpretación	6	1	6	2
Actuación Teatral	—	—	14	12
Diseño Teatral	14	15	14	13
Danza, Intérprete	20	17	20	19
Instrumento, Int. Sup.	6	2	6	2
Música, Lic. en	14	20	14	12
Teoría e Historia del Arte	15	16	24	16
Artes Plásticas	—	—	60	42
Sonido, Lic. en	—	—	14	—
Biología	30	26	30	30
Física	20	10	20	9
Matemáticas	20	2	20	2
Química	30	13	30	17
Ingeniería Agronómica	135	141	135	138
Ingeniería Forestal	90	92	90	90
Contador Auditor (Vesp.)	65	100	—	—
Contador Auditor (Diurno)	—	—	75	74
Ingeniería Comercial	145	155	145	147
Ingeniería Plan Común	700	616	700	699
Bioquímica, Lic. en	30	31	30	31
Ingeniería en Alimentos	30	32	30	31
Química, Lic. en Química	30	20	30	30
Química y Farmacia	100	105	100	98
Medicina Veterinaria	80	94	80	91
Antropología, Arqueología	25	30	25	23
Filosofía	25	26	25	20
Historia	30	30	25	26
Lengua y Literatura Inglesa	38	34	38	27
Lengua y Literatura Hispánica	38	40	38	32
Periodismo, Lic. en	—	—	—	—
Comunicación Social	48	51	38	38

Psicología, Lic. en Psicología	48	51	48	49
Derecho, Lic. en Cs. Jurídicas	240	251	350	349
Sociología, Lic. en Sociología	—	—	25	24
Enfermería	55	56	55	55
Fonoaudiología	22	22	22	22
Kinesiterapia	22	25	22	24
Medicina, Lic. en Medicina	240	257	240	237
Nutrición y Dietética	22	23	22	21
Obstetricia y Puericultura (D)	55	57	55	55
Tecnología Médica	55	56	55	56
Terapia Ocupacional	22	23	22	22
Odontología	95	99	95	98
TOTAL	2.820	2.804	3.117	2.988
		(99,43%)		(95,86%)

TABLA N° 2

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE

Carreras	1988		1989	
	Vacantes	Matriculados	Vacantes	Matriculados
Agronomía	100	100	100	110
Actuación	—	—	20	22
Arquitectura	80	84	75	75
Ciclo Básico de Arte	50	50	50	50
Diseño	50	50	50	50
Ciclo Básico de Biología	70	70	70	72
Bioquímica, Licenciatura	10	10	10	10
Ingeniería Comercial	200	200	200	208
Psicología	55	55	55	59
Trabajo Social	35	35	35	40
Derecho	120	123	120	122
Pedagogía General Básica	80	80	75	75
Educación Parvularia	100	96	90	90
Ciclo Básico de Filosofía	30	30	20	22
Bachiller en Filosofía	—	—	—	—
Ciclo Básico de Física	10	1	10	3
Ciclo Básico de Historia y Geografía	—	—	—	—
Ciclo Básico de Geografía	55	54	40	45
Ciclo Básico de Historia	55	55	45	45
Ingeniería Civil	340	340	340	350
Construcción Civil	120	119	120	135

Ciclo Básico de Alemán	15	14	15	—
Ciclo Básico de Castellano	55	54	55	63
Ciclo Básico de Francés	23	22	20	13
Ciclo Básico de Inglés	40	37	40	31
Traducción Inglés-Alemán	15	11	15	18
Traducción Inglés-Francés	20	19	20	18
Periodismo, Lic. en Información Social	40	41	40	45
Ciclo Básico de Matemáticas	75	75	75	78
Ciclo Básico de Química	70	69	70	34
Medicina	64	64	64	64
Enfermería - Obstetricia	90	97	90	89
Sede Regional de Curicó				
Educación Parvularia	—	—	—	—
Pedagogía General Básica	—	—	—	—
Técnico Univ. en Producción Agrícola	—	—	60	76
Sede Regional del Maule				
Kinesiología	35	36	35	38
Ped. Media Educación Física Damas	30	27	30	11
Ped. Media Educación Física Varones	30	30	30	13
Técnico Universitario Forestal	40	60	40	53
Educación Especial y Diferenciada	50	43	45	9
Técnico Universitario Prog. Comput.	—	—	50	64
Sede Regional de Temuco				
Pedagogía General Básica	30	10	—	—
Ciclo Básico de Arte	25	17	20	15
Ciclo Básico de Castellano	45	23	25	1
Ciclo Básico de Biología	50	33	25	11
Ciclo Básico de Física	—	—	—	—
Ciclo Básico de Química	—	—	—	—
Ciclo Básico de Inglés	45	30	25	8
Ciclo Básico de Matemáticas	45	14	—	—
Ciclo Básico de Francés	20	2	—	—
Técnico Univ. en Acuicultura	40	44	50	43
Técnico Univ. en Prog. Computac.	50	50	50	50
Técnico Univ. Producción Agrícola	—	—	50	46
Técnico Univ. Forestal	—	—	40	31
Educación Parvularia	—	—	30	4
Sede Regional de Talcahuano				
Ciclo B. de Química - Químico Marino	—	—	40	43

Ciclo Básico de Biología	60	60	40	24
Ciclo Básico de Matemáticas	80	24	30	6
Derecho	60	61	60	60
Educación Parvularia	50	55	50	45
Pedagogía General Básica	60	65	40	17
Pedagogía en Educación Física Damas	30	31	—	—
Pedagogía en Educ. Física Varones	30	32	—	—
Pedagogía en Educación Física	—	—	40	15
Técnico Marino	—	—	—	—
Tecnología en Recursos del Mar	55	75	65	75
Técnico Universitario en Estadística	50	55	50	27
Técnico Univ. en Elec. Industrial	30	35	40	35
Técnico Univ. Prog. Computacional	—	—	40	54
Sede Regional de Villarrica				
Pedagogía General Básica	30	10	30	8
TOTAL	2.067	2.055	2.029	2.036
		(99,4%)		(-1,0%)

TABLA Nº 3

UNIVERSIDAD DE CONCEPCION

Carreras	1988		1.989	
	Vacantes	Matriculados	Vacantes	Matriculados
Licenciatura en Física	30	7	30	9
Licenciatura en Matemáticas	30	27	30	3
Licenciatura en Química	30	11	40	7
Geología	30	33	30	27
Ingeniería Matemática	30	28	40	37
Agronomía	80	75	80	81
Ingeniería Agrícola	—	—	60	56
Ingeniería Forestal	70	71	70	72
Medicina Veterinaria	70	74	70	70
Biología	45	41	55	52
Biología Marina	45	39	55	56
Ingeniería Comercial	120	118	135	149
Auditoría (Vesp.)	100	103	110	114
Derecho	150	150	150	151
Servicio Social	60	58	75	71

Licenciatura en Educación				
Mención: Alemán	10	4	10	1
Artes Plásticas	40	39	40	27
Biología	40	36	40	17
Biología y Química	40	39	40	15
Educación Física Damas	40	40	40	37
Educación Física Varones	40	35	40	21
Educación Musical	30	30	30	22
Español	40	36	40	28
Filosofía	25	23	25	16
Francés	30	22	30	3
Historia y Geografía	50	40	50	51
Inglés	50	44	50	23
Matemáticas	40	36	40	30
Matemáticas y Física	30	15	30	11
Educación Parvularia Mención Inglés	—	—	30	35
Periodismo	—	—	30	30
Psicología	40	39	40	42
Traducción Alemán - Español	20	13	20	12
Traducción Inglés - Español	50	44	50	44
Traducción Francés - Español	30	25	30	13
Bioquímica	30	31	35	37
Nutrición y Dietética	40	41	40	37
Química y Farmacia	70	71	80	83
Ingeniería Civil - Plan Común	700	739	700	531
Medicina	100	101	100	99
Enfermería	90	88	100	98
Obstetricia	60	62	70	73
Odontología	70	71	70	66
Unidad Académica de Los Angeles				
Auditoría	90	86	100	100
Educación General Básica	50	12	—	—
Educ. Gral. Básica Mención Artes Manuales	—	—	50	50
Educación Parvularia	45	33	45	6
Topografía	70	57	70	51
TOTAL	2.950	2.727 (92%)	3.195	2.664 (83%)

TABLA N° 4
UNIVERSIDAD CATOLICA DE VALPARAISO

Carreras	1988 Vacantes	1988 Matriculados	1989 Vacantes	1989 Matriculados
Agronomía	80	89	80	91
Arquitectura, Diseño Gráfico, Diseño Industrial	110	120	115	133
Biología	70	69	70	81
Bioquímica	40	42	50	46
Estadística	30	27	30	9
Física	30	16	30	8
Matemáticas	50	46	50	28
Química	40	37	40	11
Contador Auditor	80	72	80	102
Ingeniería Comercial	100	101	100	111
Servicio Social	40	40	40	44
Derecho	130	124	120	131
Castellano	60	60	65	45
Educación Diferencial	60	54	65	45
Educación Física Damas	20	22	20	12
Educación Física Varones	20	18	20	13
Educación General Básica	40	40	40	30
Educación Parvularia	60	61	65	39
Filosofía	50	43	50	37
Historia y Geografía	80	80	80	94
Inglés	60	60	60	53
Música	5	31	25	22
Construcción Civil	70	69	80	85
Ingeniería Civil Bioquímica	50	52	65	46
Ingeniería Civil Eléctrica	50	49	70	52
Ingeniería Civil Industrial	70	72	100	106
Ingeniería Civil Mecánica	40	51	50	14
Ingeniería Civil Química	30	34	60	—
Ingeniería Ejecución Electricidad	60	62	60	51
Ingeniería Ejecución Electrónica	60	65	80	79
Ingeniería Ejecución Informática	60	70	60	89
Ingeniería Ejecución Mecánica	60	58	60	66
Ingeniería Ejecución Transporte	60	64	60	54
Ingeniería de Alimentos	60	62	60	62
Ingeniería Pesquera	60	61	60	65
Oceanografía	30	31	30	16
Ciencias Religiosas	10	8	10	3
TOTAL	2.045	2.050	2.185	1.994
		(-0,019%)		(91%)

TABLA Nº 5

UNIVERSIDAD TECNICA FEDERICO SANTA MARIA

Carreras	1988		1989	
	Vacantes	Matriculados	Vacantes	Matriculados
Ingenierías Civiles				
Ingreso Común	110	100	110	118
Civil	50	54	50	44
Electricidad	25	19	25	10
Electrónica	50	63	50	55
Industrial	50	50	50	56
Informática	50	53	50	52
Minas - Metalurgia	10	16	10	4
Mecánica	20	26	20	12
Química	25	32	25	16
Construcción Civil	40	42	40	32
Ingenierías Ejecución				
Ingreso Común	80	86	80	53
Electricidad	20	19	20	11
Electrónica	30	36	30	32
Informática	40	44	40	42
Mecánica	25	33	25	22
Metalurgia	10	4	10	3
Química	15	23	15	8
Licenciaturas				
Física	10	2	10	2
Matemáticas	10	2	10	—
Química	10	—	10	—
Sede José Miguel Carrera				
Técnico Universitario en:				
Construcción	70	70	70	75
Control de Alimentos	35	35	35	35
Dibujo y Proyectos Mecánicos	70	70	70	68
Dibujo y Construcción de Matrices	35	35	35	27
Electricidad	70	70	70	78
Electrónica	70	70	70	75
Mecánica Automotriz	70	70	70	80
Mecánica Industrial	70	70	70	70
Programación de Computadores	70	70	70	78
Química Analítica	35	36	35	41

TABLA Nº 6
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE

Carreras	1er. Semestre 1988		2º Semestre 1988		1er. Semestre 1989		2º Semestre 1989	
	Vacantes	Matriculados	Vacantes	Matriculados	Vacantes	Matriculados	Vacantes	Matriculados
Ingeniería Ejecución en Comp. e Informática	40	45	30	32	40	48	30	27
Ingeniería Civil en Informática	30	37	30	31	30	37	30	23
Ingeniería Ejecución Industrial	30	27	30	29	30	32	30	29
Ingeniería Civil Industrial	50	53	40	39	50	49	40	37
Ingeniería Ejecución en Metalurgia	40	36	30	23	40	32	30	6
Ingeniería Civil en Metalurgia	50	47	25	14	50	43	25	3
Ingeniería Ejecución en Mecánica	50	51	40	41	50	46	40	27
Ingeniería Civil en Mecánica	40	37	30	32	40	41	30	27
Ingeniería Ejecución en Minas	50	51	20	16	50	48	20	6
Ingeniería Civil en Minas	50	49	20	21	50	52	20	5
Ingeniería Ejecución en Electricidad	60	62	40	43	60	62	40	39
Ingeniería Civil en Electricidad	80	79	60	62	80	82	60	52
Ingeniería Civil en Obras Civiles	80	82	25	20	80	79	25	16
Ingeniería Ejecución en Geomensura	40	39	30	22	40	29	30	17
Ingeniería Civil en Geografía	40	40	30	23	40	40	30	2
Ingeniería Ejecución en Textil	40	26	20	21	40	40	20	9
Ingeniería Ejecución en Química	60	60	30	31	60	66	30	18
Ingeniería Civil en Química	55	55	—	—	55	56	—	—
Ingeniería Comercial	150	185	—	—	120	136	—	—

Contador público Auditor	105	103	105	107	105	121	105	87
Licenciatura en Bioquímica	10	11	10	10	10	10	10	9
Licenciatura en Física Aplicada	25	25	25	6	25	21	25	3
Licenciatura en Matemáticas	25	23	25	10	25	25	25	3
Licenciatura en Química	25	22	25	22	25	16	25	2
Licenciatura en Matemáticas y Computación	65	50	65	20	65	39	65	9
Licenciatura en Ciencias de Computación	60	59	60	25	—	—	—	—
Técnico Univ. en Adm. de Personal	40	40	40	36	40	34	40	38
Técnico Univ. en Control Industrial	40	34	40	43	40	38	40	31
Técnico Univ. en Dibujo Industrial	28	24	28	28	28	18	28	18
Técnico Univ. en Publicidad	40	47	40	34	40	33	40	33
Técnico Univ. en Ind. Alimentaria	75	77	75	76	75	79	75	61
Técnico Univ. en Construcción	28	27	28	29	28	28	28	18
Técnico Univ. en Instr. y Automatización	40	39	40	37	40	34	40	21
Técnico Univ. en Mant. Equipos Industriales	40	39	40	38	40	38	40	18
TOTAL			2.857	2.702	(94,5%)		2.707	2.247 (83%)

TABLA Nº 7

UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE

Carreras	1988		1989	
	Vacan- tes	Matricu- lados	Vacan- tes	Matricu- lados
Agronomía	100	111	100	100
Biología Marina	40	46	40	40
Bioquímica	40	42	40	40
Contador Auditor	60	47	40	9
Enfermería	40	43	45	41
Ingeniería Acústica	40	40	40	40
Ingeniería Civil en Informática	100	87	100	36
Ingeniería Comercial	100	103	100	101
Ingeniería Forestal	80	79	80	83
Medicina	42	43	45	46
Medicina Veterinaria	90	95	90	90
Obstetricia y Puericultura	35	39	35	35
Construcción Civil	—	—	100	88
Contador Auditor (Puerto Montt)	—	—	40	17
Ingeniería de Ejecución en: Electricidad	—	—	100	32
Mecánica	—	—	100	13
Ingeniería en Construcción Naval	—	—	100	64
Ingeniería Pesquera (Puerto Montt)	—	—	40	30
Ingeniería en Alimentos	—	—	40	12
Licenciatura en:				
Ciencias	30	21	30	9
Antropología	30	30	30	24
Filosofía y Humanidades	—	—	20	6
Lengua y Civilización Inglesa	—	—	35	3
Geografía	—	—	20	1
Letras	—	—	25	14
Pedagogía en:				
Biología, Química y Ciencias Naturales	40	19	30	8
Castellano	20	20	—	—
Educación Básica (Ancud)	—	—	20	9
Educación Diferencial	40	28	35	12
Educación Musical	15	10	15	4
Educación Parvularia	20	24	35	8
Historia, Geografía y Educación Cívica	40	38	40	30
Inglés	25	29	—	—
Tecnología Médica	45	48	45	45
Periodismo	—	—	40	46
Técnico en:				
Mantención de Equipos Industriales	—	—	60	28
Turismo	—	—	60	50
TOTAL	1.072	1.042 (97%)	1.815	1.314 (72%)

TABLA Nº 8

UNIVERSIDAD DEL NORTE

Carreras	1988		1989	
	Vacantes	Matriculados	Vacantes	Matriculados
Arquitectura	40	48	60	71
Construcción Civil	60	64	60	62
Geología	50	57	50	56
Matemáticas	60	63	60	57
Química	60	16	60	16
Ingeniería Civil Plan Común	200	155	250	88
Ingeniería Ejecución				
Computación e Informática	70	75	70	77
Ingeniería Ejecución Metalurgia	60	63	60	63
Ingeniería Comercial	70	79	70	82
Contador Auditor - Contador Público	70	76	70	76
Sede Coquimbo				
Biología Marina	40	44	40	41
Ingeniería en Acuicultura	60	65	75	77
TOTAL	890	850 (95,5%)	875	766 (87,5%)
TOTAL				
	1.032	895 (86,74%)	1.092	778 (71,24%)

TABLA N° 9

UNIVERSIDAD DE VALPARAISO

Carreras	1988		1989	
	Vacantes	Matriculados	Vacantes	Matriculados
Arquitectura	85	86	85	85
Construcción Civil	70	70	80	78
Diseño	88	89	90	52
Licenciatura en Estadística	20	20	30	11
Licenciatura en Matemáticas	20	19	30	10
Auditoría	57	68	55	49
Derecho	81	83	79	82
Ingeniería Comercial	88	93	89	84
Servicio Social	55	60	55	58
Biología Marina	25	24	25	7
Enfermería y Obstetricia	70	71	70	71
Medicina	50	50	50	50
Química y Farmacia	62	60	60	46
Odontología	48	49	45	46
TOTAL	820	842	843	729
		(-2,68%)		(86,48%)
Antropología	30	30	30	30
Botánica y Horticultura	—	—	30	30
Lenguaje y Comunicación Ingles	—	—	30	30
Geografía	—	—	30	30
Lenguaje	—	—	30	30
Psicología	—	—	30	30
Biología, Química y Ciencias Naturales	30	30	30	30
Escuela de Artes	—	—	30	30
Escuela de Ingeniería	30	30	30	30
Escuela de Medicina	30	30	30	30
Escuela de Farmacia	30	30	30	30
Escuela de Historia, Geografía y Ciencias Sociales	30	30	30	30
Escuela de Ingeniería Industrial	30	30	30	30
Escuela de Arquitectura	30	30	30	30
Escuela de Educación	30	30	30	30
Escuela de Filosofía	30	30	30	30
Escuela de Sociología	30	30	30	30
Escuela de Psicología	30	30	30	30
Escuela de Comunicación	30	30	30	30
Escuela de Turismo	30	30	30	30
TOTAL	1070	1060	1010	1010
		(-0,94%)		(95,28%)

TABLA Nº 10

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

	1987	1988	1988	1989
Carreras	Vacantes	Vacantes	Matriculados	Vacantes
Pedagogía en Artes Plásticas	40	50	50	55
Pedagogía en Educación Musical	45	32	45	30
Pedagogía en Biología y Ciencias Naturales	50	51	60	57
Pedagogía en Química y Ciencias Naturales	60	42	60	25
Pedagogía en Matemáticas	60	55	70	30
Pedagogía en Física y Ciencias Naturales	40	6	40	2
Pedagogía en Educ. Gral. Básica	80	65	90	37
Pedagogía en Educación Diferencial				
Mención Trastornos de la Audición y Lenguaje	25	23	30	15
Deficiencia Mental	30	30	30	24
Trastornos de la Visión	25	25	30	7
Pedagogía en Educ. Física Damas	60	54	70	51
Pedagogía en Educ. Física Varones	60	59	70	42
Pedagogía en Educación Parvularia	100	83	100	67
Pedagogía en Filosofía	40	34	40	38
Pedagogía en Historia y Geografía	60	60	60	60
Pedagogía en Alemán	32	16	32	10
Pedagogía en Castellano	70	64	70	64
Pedagogía en Francés	40	13	40	9
Pedagogía en Inglés	75	72	75	61
TOTAL	1.022	866	1.092	710
		(84,74%)		(65,02%)

TABLA Nº 11

INSTITUTO PROFESIONAL DE SANTIAGO

Carreras	1988		1989	
	Vacantes	Matriculados	Vacantes	Matriculados
Servicio Social	50	40	60	60
Bibliotecología y Documentación	60	43	45	31
Diseño	125	100	130	88
Cartografía	60	44	50	30
Contador Auditor (Diurna)	90	85	90	88
Construcción Civil	90	78	90	80
Ingeniería Ejecución en Informática	135	124	140	132
Ingeniería Ejecución en Adm.				
Agroindustrial	95	84	100	83
Adm. en Comercio Internacional	60	59	45	45
Ingeniería Ejecución Plan Común	175	166	200	187
Téc. Sup. en Construcción (Vesp.)	—	—	40	21
Téc. Sup. Dibujo Técnico (Arq.) (Vesp.)	—	—	40	25
Químico Laboratorista (Vesp.)	60	49	60	53
Téc. Sup. Dibujo Técnico (Máq.) (Vesp.)	—	—	40	8
TOTAL	1.000	872	1.130	929
		(87,2%)		(82,21%)

TABLA Nº 12

UNIVERSIDAD DE TARAPACA

Carreras	1988		1989	
	Vacantes	Matriculados	Vacantes	Matriculados
Ingeniería Comercial	60	65	60	71
Contador Público (Diurno)	60	67	40	47
Contador Público (Vesp.)	40	59	35	54
Obstetricia y Puericultura	30	38	30	32
Tecnología Médica	40	47	40	43
Químico Laboratorista	40	46	40	43
Educación Parvularia	25	27	35	33
Educación Física (Damas y Var.)	25	27	—	—
Educación General Básica	25	37	35	37
Psicología	60	64	50	58
Pedagogía en Castellano	25	25	35	32
Pedagogía en Inglés	25	29	30	29
Pedagogía en Historia y Geografía	25	29	30	29
Ingeniería Civil Plan Común	110	113	—	—
Ingeniería Ejecución Plan Común	200	243	—	—
Ingeniería Civil Industrial	—	—	50	40
Ingeniería Civil Electrónica	—	—	50	41
Ingeniería Ejec. Computación e Inf.	—	—	65	90
Ingeniería Ejecución Mecánica	—	—	65	84
Ingeniería Ejecución Electrónica	—	—	65	72
Ingeniería Civil Mecánica	—	—	—	—
Ingeniería Civil Eléctrica	—	—	—	—
TOTAL	790	916	805	835
		(-15,95%)		(-3,73%)

TABLA Nº 13

UNIVERSIDAD ARTURO PRAT

Carreras	1988		1989	
	Vacantes	Matriculados	Vacantes	Matriculados
Ingeniería Ejecución Metalurgia Extractiva	100	88	80	73
Ingeniería Ejecución en Pesca	150	145	80	84
Ingeniería Civil Industrial				
Mención Pesca	50	22	45	17
Ingeniería Comercial	120	123	120	123
Lic. en Ciencias del Mar	80	79	80	83
Contador Auditor	120	116	120	121
TOTAL	620	573	525	501
		(92,4%)		(95,4%)

TABLA Nº 14

UNIVERSIDAD DE ANTOFAGASTA

Carreras	1988		1989	
	Vacantes	Matriculados	Vacantes	Matriculados
Alimentos	50	51	50	47
Acuicultura	50	50	50	50
Educación Parvularia	40	25	30	18
Enfermería	45	45	45	45
Ingeniería Plan Común	360	360	360	361
Kinesiología	45	45	45	45
Obstetricia	40	42	40	40
Tecnología Médica	50	53	50	51
TOTAL	680	671	670	657
		(98,68%)		(98,06%)

8 TABLA Nº 15

UNIVERSIDAD DE LA SERENA

1988		1989	
Vacantes	Matriculados	Vacantes	Matriculados
Ingeniería en Alimentos	70	70	32
Ingeniería Civil	150	161	60
Construcción Civil	90	93	55
Ingeniería Ejecución Mecánica	60	62	16
Ingeniería Ejecución en Minas	60	60	19
Químico Laboratorista	60	62	17
pedagogía en Biología y Ciencias Naturales	55	40	13
Pedagogía en Matemáticas y Comp.	55	36	6
Pedagogía en Historia y Geografía	55	50	19
Pedagogía en Inglés	45	37	10
Pedagogía en Castellano y Filosofía	55	43	12
Pedagogía en Música	35	41	31
Administrador Auditor	60	60	20
TOTAL	850	870	310
		(96,0%)	(35,63%)

TABLA Nº 16

UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

Carreras	1988		1989	
	Vacantes	Matriculados	Vacantes	Matriculados
Pedagogía en Artes Plásticas	35	36	—	—
Pedagogía en Artes Manuales	35	35	—	—
Pedagogía en Educación Musical	25	27	—	—
Educación General Básica	60	56	—	—
Educación Parvularia	60	33	—	—
Pedagogía en Biología y Ciencias	60	60	—	—
Pedagogía en Física y Ciencias	30	13	—	—
Pedagogía en Química y Ciencias	30	18	—	—
Pedagogía en Matemáticas	40	15	—	—
Pedagogía Educación Física Damas	40	31	—	—
Pedagogía Educación Física Varones	40	31	—	—
Pedagogía en Castellano	35	35	—	—
Pedagogía en Historia y Geografía	45	46	—	—
Pedagogía en Inglés	40	35	—	—
Pedagogía en Filosofía	20	20	—	—
Bibliotecología	40	41	—	—
Ciclo Inicial de Arte	—	—	40	39
Ciclo Inicial de Artes Musicales	—	—	30	25
Ciclo Inicial de Educación	—	—	200	117
Ciclo Inicial de Ciencias Naturales	—	—	100	63
Ciclo Inicial de Matemáticas y Computación	—	—	55	38
Ciclo Inicial Educación Física	—	—	75	47
Ciclo Inicial de Castellano	—	—	45	36
Ciclo Inicial de Inglés	—	—	50	54
Ciclo Inicial de Historia y Geografía	—	—	30	26
Ciclo Inicial de Filosofía	—	—	30	26
Ciclo Inicial de Bibliotecología	—	—	40	18
TOTAL	630	530 (84,13%)	725	527 (73%)

TABLA Nº 17

UNIVERSIDAD DE ATACAMA

	1987	1988	1988	1989
Carreras	Vacantes	Vacantes	Matriculados	Vacantes
Ingeniería Civil		50	13	50
Ingeniería de Ejecución		160	150	160
Tecnología Universitaria en:				
Mantenimiento de Equipos Industriales		55	45	30
Obras Civiles		45	33	20
Plantas Metalúrgicas		45	34	20
Licenciatura en Educación		50	33	40
Pedagogía en Educación Tecnológica		50	23	60
TOTAL		455	331	380
			(72,75%)	(83,16%)

TABLA Nº 18

UNIVERSIDAD DEL BIOBIO

Carreras	1988		1989	
	Vacan- tes	Matricu- lados	Vacan- tes	Matricu- lados
Campus Concepción				
Arquitectura	100	107	110	120
Construcción Civil	80	82	95	73
Ingeniería Civil Industrial	100	100	120	93
Ingeniería Civil en Industrias Forestales	80	78	100	58
Ingeniería Ejecución en Electricidad	120	120	120	66
Ingeniería Ejecución en Maderas	120	123	120	108
Ingeniería Ejecución en Mecánica	120	126	100	51
Técnico en Administración	100	99	90	78
Técnico en Electricidad	30	32	—	—
Técnico en Instr. Industrial	—	—	—	—
Técnico en Mecánica	30	34	—	—
Técnico en Computación	100	105	90	80
Contador Auditor	—	—	60	41
Campus Chillán				
Enfermería	—	—	50	48
Nutrición y Dietética	—	—	50	26
Ingeniería Ejecución Administración de Empresas	—	—	60	40
Contador Auditor (V)	—	—	55	41
Diseño Gráfico	—	—	45	29
Pedagogía Ens. Media Biología y Ciencias Naturales	—	—	40	8
Pedagogía Ens. Media Castellano	—	—	30	16
Pedagogía Ens. Media Inglés	—	—	35	18
Pedagogía Ens. Media Historia y Geografía	—	—	40	34
Pedagogía Ens. Media Matemáticas	—	—	35	—
Educación Parvularia	—	—	40	17
TOTAL	980	1.006 (-2,65%)	1.495	1.045 (57,21%)

TABLA N° 19

UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA

Carreras	1988		1989	
	Vacantes	Matriculados	Vacantes	Matriculados
Enfermería	35	35	35	35
Kinesiología	35	35	35	35
Medicina	40	40	40	40
Nutrición y Dietética	40	40	40	39
Obstetricia y Puericultura	30	30	30	30
Tecnología Médica	35	36	36	36
Contador Público y Auditor	60	60	60	60
Ingeniería Civil Industrial	—	—	—	—
Mención Industria	40	41	40	19
Ingeniería Civil Industrial	—	—	—	—
Mención Informática	60	62	60	47
Construcción Civil	60	60	60	60
Ingeniería en Alimentos	60	59	60	58
Ingeniería Ejecución en Mecánica	40	60	60	59
Ingeniería Civil Electrónica	60	43	40	19
Ingeniería Ejecución Electrónica	60	61	60	62
Pedagogías en:	—	—	—	—
Castellano	40	30	30	8
Educación Física Dep. y Recreación	40	33	30	21
Historia, Geografía y Educ. Cívica	50	48	50	39
Física y Computación	40	13	40	—
Psicología	40	40	40	41
Servicio Social	50	50	50	43
Agronomía	50	50	50	50
TOTAL	965	926 (95,96%)	905	801 (88,51%)

TABLA Nº 21

UNIVERSIDAD DE TALCA

<i>Carreras</i>	1988		1989	
	<i>Vacantes</i>	<i>Matriculados</i>	<i>Vacantes</i>	<i>Matriculados</i>
Ingeniería Mecánica	100	82	80	38
Ingeniería Forestal	100	103	110	112
Agronomía	100	124	110	110
Contador Público y Auditor	80	101	110	109
Ingeniería Comercial	80	118	110	116
Licenciatura en Biología	30	24	20	15
TOTAL	490	552 (-12,65%)	540	500 (92,59%)

La *Colección Foro de la Educación Superior* publica los libros con los resultados anuales de las investigaciones que el *Foro* encomienda y los debates que organiza.

Los tres volúmenes a ser publicados en el curso del año 1990 son:

- *Formas de Gobierno en la Educación Superior: Nuevas Perspectivas*, de responsabilidad de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

- *Financiamiento de la Educación Superior: Antecedentes y Desafíos*, que reúne trabajos convocados o realizados por el Centro de Estudios Públicos (CEP).

- *Educación Superior en Chile: un Sistema en Transición*, publicación a cargo de la Corporación de Promoción Universitaria (CPU).

Hablar hoy en Chile de educación superior significa referirse a múltiples categorías: universidades tradicionales, privadas, derivadas; institutos profesionales; centros de formación técnica; instituciones con y sin aporte fiscal... un mundo diversificado por múltiples cortes, muy diferente al que era familiar hace sólo diez años.. En este contexto, ¿existe hoy verdaderamente un sistema de educación superior? ¿qué criterios sirven para distinguir entre uno u otro tipo de institución? ¿hay efectivamente mejores oportunidades educacionales? En este libro se presentan al lector un conjunto de estudios de especialistas que abordan estos y otros interrogantes en torno a tres áreas centrales: estructura de la educación superior, alternativas no universitarias, comportamiento de la oferta y demanda de vacantes.