

DESAFÍOS PENDIENTES DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

No es posible elaborar algunas ideas sobre políticas públicas en educación superior sin dar una breve mirada a lo que éstas han sido luego de las reformas profundas, aunque unilaterales, que sufrió este sistema educacional entre 1981 y 1982 bajo el gobierno militar. En esos años el Estado chileno planteó e impuso un modelo de educación superior cuyos efectos aún vivimos. Aquí se emplea el vocablo “modelo” en su sentido más simple, esto es, aludiendo al conjunto de instrumentos de políticas públicas –legales, económicos y administrativos– que determinan formas de comportamiento más o menos estables y predecibles de las instituciones de educación superior y de los diversos actores vinculados a ellas. Creo que las ideas ejes que subyacen a las características de este diseño –por lo menos en su diseño original entre 1981 y 1982– son las siguientes:

- a) La educación y el conocimiento son bienes que pueden ser transados en el “mercado del conocimiento”. El pago de aranceles y por prestaciones de servicios son expresiones concretas de este concepto.
- b) Es el “mercado” el que, a través de la competencia, regula la calidad y la pertinencia del sistema de educación superior y de sus integrantes.
- c) Ciertas actividades y procesos académicos deben ser subvencionados con el fin de lograr, por una parte, el desarrollo de disciplinas y conocimientos importantes para el país y sin mercado actual, y, por otra, equidad e igualdad de oportunidades en el acceso a la educación de los estudiantes de escasos recursos.

La aplicación de este modelo durante el resto del gobierno militar, esto es, hasta marzo de 1990, fue sólo parcial, puesto que –aunque se abrieron y entraron en funcionamiento solo tres universidades privadas– al terminar dicho gobierno se aprobaron numerosos proyectos que iniciaron sus actividades en la década del 90. Por otra parte, las universidades públicas del Consejo de Rectores, incluyendo a las nuevas universidades regionales derivadas –originadas en la transformación de las antiguas sedes regionales de las tradicionales–, iniciaron o incrementaron su cobro de aranceles a los estudiantes y comenzaron a explorar las oportunidades que ofrecía el ámbito empresarial y del propio Estado para prestaciones de servicios y obtención de recursos institucionales adicionales.

Desde los casi 25 años transcurridos desde entonces puedo decir que el objetivo explícito fundamental de esta reforma –cual era un aumento de la cobertura– sin duda se ha estado cumpliendo, pues ésta ha pasado de 180 mil en 1980 a algo más de 600 mil estudiantes de educación superior en 2005, lo que significa más que duplicar la población estudiantil. Este incremento da cuenta del hecho de que ya en 2003 el 73,7% de los estudiantes provenientes del quinto quintil estaba en educación superior, mientras la participación del quintil de más bajos ingresos había subido del 4,4% en 1990 al 14,5% en 2003. Esto significa que cualquier aumento futuro de cobertura se producirá casi exclusivamente con estudiantes provenientes de los sectores de más bajos ingresos. Es notable constatar que el 70% de los estudiantes que hoy se encuentra en la educación superior son la primera generación de sus familias en acceder a este nivel educacional. Al mismo tiempo, aunque recién en 1983 se reinstaló FONDECYT (que aunque había nacido en 1967 desapareció a partir de 1972), no logró un volumen importante de financiamiento, sino sólo después de los 90, tiempo en el cual los recursos para investigación y desarrollo se diversificaron, agregándose nuevos fondos en CONICYT y en varios ministerios.

Es evidente que la preocupación por la calidad de la educación superior recién se inicia como política pública nacional en 1990 con la instalación del Consejo Superior de Educación (CSE), destinado a regular a las nuevas universidades e institutos profesionales privados, pero no a las tradicionales y a sus universidades regionales derivadas, tampoco a las nuevas universidades privadas luego de obtener su autonomía, ni a los centros de formación técnica. Recién en 1998 se incorporan al discurso público chileno nuevos conceptos sobre aseguramiento de la calidad en la educación superior chilena. Con el nacimiento de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) y la Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado (CONAP), asistimos a la “novedosa” idea de que no bastan los esfuerzos internos de las instituciones autónomas por mantener e incrementar la calidad de sus quehaceres, sino que es necesaria una mirada externa y permanente que asegure a los estudiantes no hipotecar su futuro profesional y a la sociedad la conservación de la fe pública respecto de la calidad de los profesionales que le sirven. Es también evidente que, a pesar del éxito que han tenido las dos comisiones citadas en sus acreditaciones voluntarias, es un tema que aún se mantiene en discusión en Chile, pues respecto del proyecto de ley en el Parlamento desde 2002 todavía debaten sobre autonomía universitaria y libertad de educación sectores que consideran impropio el aseguramiento de la calidad a través de agentes públicos.

Paralelamente a estas disposiciones de carácter legal para asegurar la calidad, el Estado chileno –a partir de 1991 con el Fondo de Desarrollo Institucional y, de manera mucho más potente, a partir de 1999 con el Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior (MECESUP)– se adentró en el establecimiento de niveles de calidad superiores a los existentes, pero ahora a través de mecanismos financieros. Quienes conocimos la profunda y notable desinversión producida durante el gobierno militar en la educación terciaria del país, podemos darnos cuenta de la importancia de estos recursos, que están transformando la calidad de los servicios, a lo menos de infraestructura, que con el

MECESUP pueden entregar las universidades públicas y, en los últimos dos concursos, los centros de formación técnica (CFT).

Una mirada al conjunto de las políticas públicas establecidas a partir de los gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia permite asegurar que su línea estratégica fundamental es la modificación parcial aunque acumulativa del modelo instalado entre 1981 y 1982. Prácticamente desde la aparición de los decretos con fuerza de ley correspondientes, en Chile se ha discutido latamente la necesidad de introducir cambios más o menos sustanciales, según el caso, a esa legislación. Hay quienes creen que lo apropiado es generar cambios radicales, esto es, una completa reforma al modelo, en un plazo breve y a través de legislaciones muy abarcadoras que den cuenta del conjunto de problemas que se allí se perciben. Hay otros que, reconociendo la existencia de algunas dificultades, piensan que sus elementos nucleares son muy positivos, por lo que sólo cabe introducir modificaciones acotadas que las solucionen una a una. Es evidente que, detrás de estas opciones estratégicas, hay más bien opciones ideológicas que sólo raramente se plantean como tales. En efecto, los primeros no comparten los principios medulares del nuevo modelo: el incremento del gasto privado en la educación superior a través del cobro de aranceles, de la venta de servicios y “negocios” similares y, sobre todo, a través de la aparición de universidades enteramente privadas. Ellos piensan que la educación debe ser gratuita y que sus recursos deben provenir en su inmensa mayoría del Estado, quien, además, fijaría con el máximo detalle posible (lo que se contrapone con el concepto tradicional de autonomía) los objetivos y estrategias de las instituciones. Los segundos creen que hay razones no sólo económicas, sino también ideológicas para tener universidades privadas y para autonomizar al máximo las universidades públicas. Quienes así piensan privilegian la competencia en el mercado, la libertad de enseñanza y la autonomía.

Es claro que los gobiernos de la Concertación, aun creyendo que existen déficit importantes en la concepción original del modelo

instalado a principios de los 80, piensan también que las nuevas universidades privadas llegaron para quedarse, que es bueno que los estudiantes con los recursos adecuados inviertan en su futuro y que la competencia –aunque no logra mejorar como se esperaba la calidad y la pertinencia de la educación y demás actividades universitarias– tiene un papel importante que jugar. No debe confundirse esta posición, que podríamos llamar realista, con la de aquéllos que piensan que bastan la competencia y la libertad de enseñanza para asegurar calidad y pertinencia, puesto que los hechos y esfuerzos realizados sobre todo después de 1998 para el aseguramiento de la calidad indican que la mera competencia no es suficiente.

Lo mismo en lo que se refiere a la extensión de las ayudas estudiantiles, incluso a estudiantes de las universidades privadas. Ello hace meditar que, junto a la libertad de enseñanza, es necesaria mayor equidad. Podría discutirse por qué el Estado debió esperar más de 15 años para empezar a regular el modelo buscando mayor calidad o para introducir instrumentos que mejoren la equidad o, en fin, mecanismos como los fondos concursables del MECESUP que aseguren inversiones fundamentales. Nuestro pensamiento es que, aunque tardías, estas modificaciones al modelo eran y son indispensables y que no es factible volver a un sistema puramente estatal, que donde se aplica tiene graves ineficiencias, no logra un aumento significativo de la cobertura (por lo que las instituciones se mantienen elitistas) de modo que el Estado educa a su costo especialmente a los más pudientes.

Este recuento, aunque breve y superficial, permite hacer algunas consideraciones sobre las políticas públicas necesarias en Chile. Para ordenar tales consideraciones me parece apropiado utilizar el más tradicional paradigma orientador de las políticas públicas en educación superior y que, con mayor o menor éxito, se aplica en los distintos países del mundo a partir de 1950, es decir, luego de la segunda guerra mundial, época en que se transforman en sustento de cualquier discurso público los conceptos de equidad, democracia

y desarrollo, sobre la base del conocimiento científico y técnico, y la educación para todos y permanente. Vale la pena mencionar, además, que tales paradigmas, siendo más o menos durables, pueden y deben dar origen a políticas públicas que por la propia naturaleza del mundo actual serán, por lo menos en sus instrumentos y objetivos explícitos, de duración más acotada que en el pasado. Un ejemplo muy demostrativo en esta dirección es lo que ha pasado en Chile y en la mayor parte del mundo con el aumento de la cobertura. Este es un objetivo que, entre nosotros, ya se está alcanzando, pero que genera nuevas necesidades, como las vinculadas a calidad que pudieron parecer no tan importantes al inicio de su expansión. De la misma manera, lo que llamamos calidad de la educación superior sin duda variará en el curso del tiempo, puesto que en 10 o 15 años más serán exigibles, por ejemplo, metodologías docentes con los nuevos sistemas de información y comunicación que entonces existan, con seguridad distintos de los actuales. Es posible que este plazo aplicado a estas tecnologías sea incluso excesivo.

Si uno mira, ahora más en concreto, los desafíos pendientes de las políticas públicas en educación superior, encuentra que, en algunos casos, la triada calidad, equidad y pertinencia se entremezcla, puesto que muchos de los desafíos, sino todos, tienen componentes que pertenecen a los tres ámbitos. Tomemos como eje inicial el tema de la equidad. Respecto de él uno encuentra desafíos que tienen que ver, por una parte, con la orientación, administración y el volumen de las ayudas estudiantiles y, por otra, problemas derivados de la siguiente pregunta: ¿cómo se hace para mejorar la igualdad de oportunidades cuando el crecimiento actual de la cobertura, y sobre todo el esperable, indica que la mayoría de los estudiantes que ingresan a la educación superior presentan serias insuficiencias en su capital social y cultural? Planteadas así las cosas, resulta claro que las políticas públicas deben ser capaces de disminuir tales carencias educacionales de ingreso, lo que es un asunto atingente a la calidad –planes de estudio, orientaciones temáticas, cursos remediales, entre otras medidas– para lograr mayor equidad. Pero quizás vale la pena tratar uno a uno los desafíos mencionados antes.

Desde el punto de vista de las ayudas estudiantiles, es posible constatar que, aunque ellas han aumentado significativamente en cuanto gasto público, no han tenido paralelamente un incremento en relación con el volumen de recursos aportado por el Estado a cada estudiante (crecimiento neto por estudiante matriculado). En 1990 hubo un aporte de \$ 378.000, mientras en 1998 fue de \$ 389.000 por estudiante. Esto se debe a que, junto con el aumento de recursos para ayudas estudiantiles, se ha producido, por una parte, un incremento en el número de estudiantes (es decir, posibles beneficiarios) y, por otra, un aumento en los valores de los aranceles. Al mismo tiempo, presenciamos un acrecentamiento de la proporción que las becas –recursos no retornables– significan en el conjunto de las ayudas estudiantiles, llegando en 2005 a ser del 40% del total.

Este hecho es contradictorio con el fundamento originario del crédito estudiantil, pues éste supone, primero, una solidaridad intergeneracional a través del retorno y, segundo, un cobro vinculado directamente a la capacidad de pago que tenga el beneficiario a partir de dos años después de su egreso. Si esto es así, no hay razones ni de equidad ni financieras para disminuir los fondos retornables por parte de estudiantes, quienes, pudiendo haber sido muy pobres durante sus estudios, eventualmente pueden tener altos, y a veces altísimos, ingresos como profesionales. Si no los tienen, los mecanismos de contingencia al ingreso, que pueden llegar a hacer no exigibles las deudas, dan respuesta a esa realidad. Dadas estas circunstancias, creemos que debiera discutirse, como instrumento de política pública ligada a la equidad, una reorientación de los recursos que hoy día se gastan en becas de aranceles. Una parte de ellas podría destinarse a incentivar el ingreso a carreras de alta importancia y de poca demanda espontánea por parte de los estudiantes, como hoy ocurre con las carreras de educación y algunas técnicas.

Resultaría más útil a los actuales estudiantes de escasos medios en carreras como ingeniería y medicina, que tales recursos se destinaran a becas de manutención no retornables, pero que les

permitiera realizar sus estudios con sus gastos básicos asegurados, a pesar de que ello les signifique pagar los créditos de arancel cuando tengan los altos ingresos que significan esas carreras. Aunque para instalar políticas públicas en esta dirección es necesario hacer los cálculos pertinentes, uno podría decir que del volumen total que hoy se gasta en becas de arancel (MM\$ 25.000) un porcentaje entre el 20 y el 25% debería focalizarse en carreras específicas, aumentando en un porcentaje similar las becas de manutención y haciendo retornables como crédito normal el resto de los recursos, puesto que de no ocurrir esto último el creciente déficit de los fondos para crédito fiscal será progresivamente más inmanejable por el Estado, con las consecuencias políticas –que observamos el primer semestre de cada año lectivo– y las financieras fáciles de calcular.

Sin embargo, las dificultades financieras de los fondos de ayudas estudiantiles –instrumentos esenciales para lograr la deseada equidad– no se deben sólo a la falta de retorno por el aumento de las becas de arancel. A ello se suma las de los recursos destinados propiamente a crédito. Esto último se debe, como es sabido, a problemas serios en cuanto a su administración. Dos nuevas leyes enfrentan las deficiencias de los sistemas de administración para el cobro de los créditos. La primera autoriza a la Tesorería General de la República la retención de la devolución de impuestos para aquellos deudores morosos del sistema; la segunda crea una agencia pública administradora de los nuevos créditos que la misma ley establece para estudiantes que previamente no tenían acceso a este beneficio. Nos parece que, estando estas soluciones en la dirección correcta, son aun muy tímidas, puesto que no asumen integralmente el problema. Podría pensarse en la creación de una agencia independiente de las instituciones universitarias y del Ministerio de Educación, y con capacidad para administrar tanto la asignación como el cobro de los créditos estudiantiles. Este es un instrumento de política pública que existe en varios países, que no necesita ser un banco privado, pero que tendría mejores efectos en asegurar la equidad

para las generaciones futuras que el confuso panorama actual, en el que se superponen variados instrumentos e incompetencias.

Anteriormente sosteníamos que, debido al incremento de la cobertura y el consiguiente ingreso de estudiantes con importantes carencias educacionales, la equidad se relaciona ahora con la calidad. Nos parece evidente la necesidad de políticas públicas capaces de estimular e incentivar a las instituciones académicas para modificar tanto su gestión como los planes y programas docentes, asumiendo que un porcentaje muy importante de los estudiantes no serán iguales a los de la antigua educación superior elitista, sino que, por provenir de hogares con menos capital social y cultural, requieren servicios académicos y currículos diseñados de manera distinta. Un avance que creemos significativo en esta dirección es el nuevo MECESUP centrado en una reforma curricular, pero esta es una tarea que no debe agotarse cuando se terminen los recursos proporcionados por este programa. La cuestión es imaginar nuevas políticas públicas capaces de dar solución estable a un problema que, como muestran las cifras, seguirá incrementándose. Es claro que no es fácil la solución propiamente técnica en este problema, pero también lo es que la equidad, en cuando igualación de oportunidades, ya no consiste sólo en el acceso y permanencia en el sistema, sino también a una educación de calidad que haga a los egresados efectivamente competitivos en el mercado laboral. Esto requiere de una decisión política que estimule soluciones creativas.

El eje de la calidad no se agota en las consideraciones hechas previamente, aun suponiendo que el proyecto de ley sobre aseguramiento de la calidad será despachado prontamente por el Parlamento. En este mismo proyecto se establece la necesidad de generar un sistema nacional de información, responsabilidad que se entrega al Ministerio de Educación, pero cuyo detalle no se especifica, razón por la cual debe ser diseñado. Todos los expertos concuerdan en que la información transparente, oportuna y relevante es una condición central para el aseguramiento de la

calidad de un sistema que, como el chileno, se centra en la competencia. Probablemente se producirán opiniones muy divergentes sobre su estructura, contenido y condiciones de acceso entre las distintas instituciones que –por razones doctrinales, ideológicas o comerciales– mantienen posiciones muy dispares. Sin embargo, es obvio que, pese a las dificultades, el diseño y establecimiento de un sistema nacional sobre información en educación superior es un instrumento de política pública de primera importancia.

Del mismo modo, la ley en discusión entrega a la CNAP el análisis, en el plazo de dos años, de las diversas alternativas para que, luego de un amplio debate, se puedan establecer mecanismos de habilitación profesional. Aunque las facultades de medicina pertenecientes a la Asociación de Facultades de Medicina de Chile (ASOFAMECH) han avanzado en la instalación de un examen nacional de habilitación profesional, también aquí es esperable que el debate sea intenso y eventualmente con posiciones muy encontradas en relación con temas tales como: libertad de enseñanza y participación del Estado, definición de carreras que deberían o no tener habilitación, institucionalidad y mecanismos habilitadores, definición de las competencias que es necesario medir para habilitar, duración de las habilitación, entre otras materias. A pesar de que las discusiones sobre estos y otros puntos principales serán muy álgidas, la habilitación profesional es un instrumento indispensable (al menos en ciertas áreas del conocimiento) para lograr una mejor calidad, puesto que sus resultados retroalimentan a las instituciones formadoras y a los postulantes.

Por otra parte, los temas de calidad y, eventualmente, de pertinencia se vinculan muy fuertemente con la organización y estructura de la educación superior. En este sentido, hay algunos desafíos para las políticas públicas del presente. El primero es la duración de los distintos niveles educacionales, cuestión que ha surgido por la incesante expansión y variación de los conocimientos de cada carrera, lo que lleva a preguntarse si es posible mantener

estudios por seis o siete años con la pretensión, actualmente imposible de cumplir, de formar un profesional de una vez y para siempre. Se conocen las propuestas de la declaración de Bolonia¹, de 1999, y los estudios de UNESCO en educación permanente y para toda la vida. Naturalmente, en este como en otros casos, las políticas públicas destinadas a regular la duración y contenido de los distintos niveles se contraponen con la total autonomía de las instituciones de educación superior en Chile. Los instrumentos de políticas públicas más apropiados son incentivos y regulaciones que orienten a establecer límites adecuados a la duración de cada uno de los niveles (licenciatura, título profesional, magíster, doctorado).

Iguales dificultades, en cuanto a la relación Estado y autonomía de las instituciones de educación superior, encontrarán las políticas públicas que deberían desarrollarse en orden a permitir una mejor movilidad horizontal y vertical de los estudiantes. Llamamos movilidad horizontal a aquella que permite a un estudiante ser transferido entre carreras iguales de distintas universidades sin perder los años que ya ha dedicado o que permite transitar sin significativas pérdidas de tiempo entre distintas carreras de la misma o de diferentes universidades. Este tipo de movilidad no es prácticamente posible en Chile. Lo mismo ocurre, aunque con alguna menor dificultad, en la movilidad vertical, es decir, la realización en distintas universidades de los diferentes niveles sucesivos de una misma o de distintas carreras, aun con lapsos intercalados de alguna duración. Nos parece que en este tema de

1 Declaración firmada por los países miembros de la Unión Europea en 1999, que plantea entre sus principales objetivos: la adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones mediante la implantación, entre otras medidas, de un Suplemento al Diploma; el establecimiento de un sistema basado, fundamentalmente, en dos ciclos principales: pregrado y grado (el título otorgado al terminar el primer ciclo tendrá un valor específico en el mercado de trabajo europeo y el segundo ciclo llevará a la obtención de un máster y/o doctorado como ocurre en muchos Estados europeos); el establecimiento de un sistema de créditos, como el sistema ECTS; la promoción de la cooperación europea para asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables; y la promoción de una necesaria dimensión europea en la educación superior con particular énfasis en el desarrollo curricular.

movilidad estudiantil hay mucho espacio y dificultades para políticas públicas que mejoren la educación superior chilena.

Existe, además, un tema en relación con la calidad que es probablemente el más importante y, al mismo tiempo, el más elusivo. Fue planteado ya en 1842 por don Andrés Bello, cuando sostenía –en su discurso inaugural en la fundación de la Universidad de Chile– que “...la universidad requiere un permanente acomodo al creciente aumento de los conocimientos y saberes y a las siempre cambiantes demandas provenientes de la sociedad, la economía y la política”. Entre nosotros la palabra modernización suele emplearse sólo con los asuntos derivados de la gestión y la adquisición de instrumentos y equipos, y no se aplica tanto a los contenidos de las disciplinas y saberes que se cultivan y difunden por la educación superior. La cuestión actual consiste en determinar de qué manera pueden desarrollarse políticas públicas que inciten, estimulen y orienten a las instituciones a mantenerse en una permanente modernización. Probablemente un rediseño del Aporte Fiscal Directo y su transformación en contratos de desempeño pueden lograr algún resultado en este ámbito.

Por último, quisiéramos referirnos a los desafíos que representa para las políticas públicas en educación superior el concepto de pertinencia. Suele confundirse con la calidad, aunque sin duda no son lo mismo, como puede mostrarlo un ejemplo extremo. Una determinada institución podría desarrollar programas de investigación y docencia de muy alta calidad en la exploración del planeta Marte. La cuestión es si tal esfuerzo se relaciona adecuadamente con las necesidades y demandas económicas productivas, sociales o culturales de la sociedad chilena o de su futuro. Sin embargo, el asunto no es tan claro, porque alguien podría sostener, y con razón, que el estudio de ciertos principios básicos de astrofísica, robótica o de energías de propulsión también pueden ser importantes para científicos chilenos que cultiven las ciencias fundamentales. Este ejemplo muestra que para analizar la pertinencia es menester considerar los niveles y propósitos de la

actividad académica, puesto que no es lo mismo enseñar robótica avanzada, como carrera de pregrado masificada, a hacerlo como estudios posdoctorales destinados a formar investigadores.

Por lo dicho, el concepto de pertinencia en investigación científica y tecnológica no es autoevidente y, por lo mismo, es difícil de aplicar. Sin embargo, cuando la mayor parte de las investigaciones son enteramente irrelevantes respecto de las concretas condiciones presentes y futuras del país, es indispensable preguntarse de qué manera se diseñan instrumentos de políticas públicas que, sin olvidar que el país también debe permanecer abierto a los avances más importantes de la ciencia mundial, debieran volcar un porcentaje importante de sus recursos a la solución de problemas nacionales. La respuesta no es fácil, pero este es un desafío que es necesario enfrentar. La solución más directa y obvia es una mirada a la orientación y funcionamiento de los Fondos Concursables de Investigación, los cuales son, en definitiva, los que orientan la investigación que se realiza al interior de las universidades (en las empresas es un problema diferente). Es evidente que las políticas públicas para la investigación requieren seguir perfeccionándose en Chile. Se necesitan más recursos, pero este no es el único problema. También deberían abordarse programas de fomento destinados a crear capacidad y solvencia en investigación en áreas o instituciones que no las posean. Abrir concursos de investigación competitivos para ellas no es la solución. Se trata de formar personal, mejorar bibliotecas e instalaciones, estimular los contactos internacionales, ya que sólo después de disponer de tal capacidad instalada estarán en condiciones de competir. La pertinencia de las investigaciones (que en ciencias fundamentales tiene más que ver con el “estado del arte” mundial que con concretos problemas productivos) se logra mejor incrementando el número y el volumen de recursos y la capacidad operativa de fondos sectoriales. Para la educación superior es menester mejorar los incentivos que permitan estimular el interés institucional (no sólo individual) en ella. Esto se logra, como en el sistema norteamericano, incrementando el *overhead* institucional desde el 5, 10 y 17% actual, según los fondos,

a un 30 o 35% pagado directamente a las instituciones. También se consigue haciendo más realistas las cifras de contraparte que deben pagar las instituciones en proyectos mayores.

Un ejemplo muy significativo del tema de la pertinencia es aquel vinculado con el papel de las universidades regionales derivadas en su propia región. Creemos que la proliferación de sedes de universidades regionales fuera de sus regiones de origen, instalando actividades que no tienen mayor valor agregado, requiere de políticas públicas capaces de orientarlas a desarrollar actividades destinadas a solucionar los muchos problemas que sus propias regiones tienen, desalentando sus incursiones fuera de ellas. Es obvio que, de nuevo, las políticas públicas que por su naturaleza son estatales se encontrarán aquí con la autonomía de las instituciones. Pero también lo es que existen instrumentos que pueden incentivar y orientar las conductas institucionales en el sentido debido o apropiado. Se podría pensar en programas que signifiquen incentivos financieros sólo cuando se refieran a su propia región o en arreglos institucionales que permitan a las autoridades y a la sociedad civil de esas regiones participar en la distribución de los recursos o de los órganos de gobierno de tales instituciones. Me parece probable que, luego de algunos años de aplicación de tales instrumentos de política, las universidades regionales derivadas tenderán a concentrarse prioritariamente en sus propias localidades con sus propios problemas.

No cabe duda de que los desafíos que hemos delineado no son todos los que pudieran existir. Tampoco los mecanismos e instrumentos de política que apenas hemos esbozado. Sin embargo, me he permitido este recuento –que estoy convencido apunta en la dirección correcta de lo que debieran ser las políticas públicas– porque creo que queda mucho por hacer para lograr un sistema de educación superior equitativo, de calidad y pertinente en nuestro país.