

PAUTAS PARA LA ORGANIZACIÓN DE UN SISTEMA DE ENSEÑANZA TERCIARIA EN EL URUGUAY

En las Jornadas de Mayo de 1996 presentamos un trabajo ("**Ordenamiento de la Enseñanza Terciaria en el Uruguay**") donde intentábamos, por un lado, revisar rápidamente la experiencia ajena en la materia, exponiendo situaciones y soluciones vividas y adoptadas en otros países y, por otro, hacer una breve reseña de la evolución del sector terciario en nuestro país, con miras a buscar soluciones fundadas tanto en la propia historia como en la circunstancia actual. Lo primero, al sólo objeto de inspirarse, si cabía, en aquella experiencia ajena, detectando posibles analogías, errores y aciertos, que nos ayudasen a encontrar soluciones razonables, pero siempre en el contexto de una rica tradición nacional y el respeto al particular marco constitucional y legal que hace al Uruguay tan singular en materia de educación.

Si realmente tenemos el propósito constructivo de llegar a un acuerdo sobre cómo debiera ser un sistema nacional de enseñanza terciaria, es preciso comenzar la discusión por el análisis de grandes pautas, de contenido a la vez ideológico y pragmático, con plena conciencia de lo que hoy se está jugando a nivel mundial en el campo de la educación, especialmente a nivel terciario y, en particular, en el decurso de la pugna que hoy tiene lugar entre la UNESCO y los organismos supranacionales de crédito, tales como el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), etc..

En el trabajo que citábamos más arriba condensamos, en forma resumida, las que para

nosotros eran pautas fundamentales que debían ser tenidas en cuenta al encarar cualquier proyecto de organización del sistema terciario. Hoy las volvemos a plantear como tema de prioritaria y urgente discusión, cuya consideración entendemos previa al intento de armar una propuesta concreta.

Las pautas

1. Se reivindica la vigencia de un concepto de Universidad como el aprobado por el Consejo Directivo Central de la Universidad de la República en 1990.
2. En cualquier esquema de racionalización de la enseñanza terciaria, la Universidad de la República deberá conservar sus actuales características de unicidad, autonomía y cogobierno democrático, conquistas consolidadas a través de un siglo y medio de gestión. Ninguna posible instancia de coordinación o coparticipación a establecerse, podrá implicar el recorte de sus potestades o de su capacidad de autodeterminación ni, mucho menos, su desagregación en unidades especializadas unidas por lazos meramente formales.
3. Deberán considerarse en forma independiente los espacios público y privado de la enseñanza terciaria, estableciendo marcos regulatorios separados, sin perjuicio de la existencia de mecanismos que permitan la coordinación entre ambos.
4. En el ámbito público las soluciones que se arbitren deberán apoyarse, en todo lo posible, en la infraestructura hoy disponible.
5. La enseñanza terciaria no universitaria pública deberá desarrollarse, fundamentalmente, a través de órganos y/o instituciones distintas de la Universidad de la República, sin perjuicio de los vínculos y la coordinación que pudiera establecerse con ella.
6. En la actualidad el sistema más racional y conveniente para el desarrollo de un sector

terciario no universitario público, parece ser _coincidiendo con una tendencia que cada vez va ganando más predicamento en otros países_, el que se apoya en una proyección hacia adelante del sector secundario. Esto exigiría dotarlo de los medios adecuados para implementar ofertas terciarias que implicaran una continuidad natural de sus cometidos específicos.

Comprometer al subsector universitario, ya sea a través de la creación de carreras cortas o de darle tal carácter a los ciclos iniciales de las carreras propiamente universitarias, no ha conducido a felices resultados en ninguna parte.

7. No parece conveniente cristalizar desde ya el ordenamiento del sector terciario mediante la creación de órganos definitivos de supervisión, contralor, etc., dada la poca experiencia nacional en la materia. Se sugiere comenzar con órganos provisorios, de carácter tentativo, inspirados, por ejemplo, en programas como el PEDECIBA.

8. La creación de nuevas instituciones universitarias públicas no resulta, en principio, descartable o incompatible con la existencia de la Universidad de la República, en tanto que un análisis exhaustivo de la realidad actual y de su proyección al futuro, mostrara su conveniencia y su viabilidad académica y económica. Y no significara, en los hechos, un intento de menoscabar progresivamente la vigencia de la Universidad de la República, a través de un trasiego gradual de sus recursos humanos y materiales.

La fundamentación de estas pautas puede consultarse en nuestro trabajo anterior. El escaso espacio disponible nos obliga a no reiterarla -y aún ampliarla, como desearíamos -, en virtud de que preferimos aprovechar este espacio para introducir algunos comentarios sobre dos tópicos no contemplados anteriormente.

Uno de ellos intenta precisar cuales son los contenidos que deben entenderse como característicos de la enseñanza terciaria. En ese sentido consideramos útil un intento de sistematización de las funciones propias de ese nivel, aparecido en algunos de los últimos documentos internos del BID, donde se expone una tipología de funciones y se trabaja a partir de ella, en lugar de hacerlo -como era habitual- a partir de una tipología de instituciones. Cabe aclarar, sin embargo, que no compartimos los criterios aplicados en esos documentos, cuando intentan establecer correspondencias entre ambas tipologías y, a partir de ellas, acotan competencias y sacan conclusiones respecto a las formas de gobierno más adecuadas a cada función.

El otro tópico se refiere al "sistema" de enseñanza superior chileno, tan ensalzado por las agencias supranacionales de crédito. Para éstas, el ejemplo chileno constituye un paradigma de las reformas que deben implementarse en el nivel terciario, particularmente en América Latina. Tal "sistema" contaba -y tal vez aún cuenta- con la admiración de algunos universitarios coterráneos quienes, en 1996, invitaron a un connotado personaje chileno -que del ámbito de la educación pasó meteóricamente a las esferas del gobierno nacional: hoy es, prácticamente, un primer ministro-, pintoresco sujeto, entusiasta impulsor de la teoría del "nuevo contrato" o "nuevo pacto" de las universidades con los gobiernos, con el fin de superar el ostracismo económico en que suelen debatirse las universidades públicas que no se resignan a convertirse en meros instrumentos del mercado. (Acotación al margen: vale la pena recordar como Alfredo Errandonea supo, en su momento, pulverizar esa peregrina tesis del "nuevo contrato".) Nos parece muy importante, al iniciar la discusión de un posible ordenamiento de nuestro sector terciario, que estemos enterados del fracaso estrepitoso del "modelo" chileno y de cómo el mito generado y manipulado por tantos años desde las agencias crediticias, se ha desmoronado.

Tipología de funciones

Los documentos del BID mencionados más arriba (cf. por ejemplo: "**Higher Education in Latin America: Myths, Realities, and how the IDB can help**", by Claudio de Moura Castro and David C. Levy, 1996) diferencian cuatro sectores fundamentales:

1. Académico o "de élite".
2. Profesional.
3. Técnico.
4. Cuasi-profesional o "no vocacional".

Los dos primeros serían los tradicionalmente atribuidos a las universidades, correspondiendo el primero a la formación de cuadros calificados como de "élite", vinculados a la producción científica y académica (programas de graduados, formación de investigadores, desarrollo de las ciencias básicas). El segundo incluye la formación de cuadros profesionales de máximo nivel, que requieren una "educación formal avanzada y bastante extensiva". Incluye las clásicas profesiones liberales y nuevas especialidades en el campo de la computación, las ingenierías, las ciencias sociales y las humanidades, etc. Tienen un componente fundamental de formación teórica y habitualmente -en particular en América Latina-, se brindan en las instituciones universitarias, donde la transmisión del conocimiento va asociada a su generación, su aplicación y su crítica. El tercer sector corresponde a preparaciones que apuntan a una inserción relativamente rápida en el mercado laboral, en nichos bien definidos. Carecen de la sólida base científica, teórica, propia de las formaciones universitarias, siendo su principal componente de carácter práctico. Pueden brindarse en instituciones universitarias, aunque no constituyan un objetivo específico de las mismas. El cuarto sector intenta abarcar formaciones no claramente definidas, afines a las llamadas de

"artes liberales" o "no vocacionales", comunes en los EEUU. En este caso no existe una correlación precisa entre los estudios cursados y el mercado laboral. Tienen un carácter ecléctico o polivalente, dentro de un contexto de "cultura general". Son propias de diversas instituciones terciarias, universitarias o no, especialmente anglosajonas, incluyendo los clásicos "colleges" norteamericanos. En América Latina la plétora propia de algunas profesiones obligaría -según los documentos del BID- a considerar esta orientación no vocacional como algo a tener expresamente en cuenta al diseñar el pensum de las correspondientes carreras, dando así una mayor oportunidad de inserción laboral **no específica** a profesionales tales como arquitectos, comunicadores, psicólogos y muchos otros que, con frecuencia, encuentran dificultades para insertarse en un mercado saturado.

Esta tipología casa muy bien tanto con la **Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)** de la UNESCO, como con la **Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (CIUO)** de la OIT. La primera, aborda la sistematización de las formaciones desde el punto de vista educacional; la segunda, lo hace desde el punto de vista laboral. Ambas clasificaciones, se hallan, a su vez, íntimamente vinculadas.

La CINE incluye en el sector terciario dos grandes grupos:

1. Enseñanza que conduce a un título **NO** equivalente a un primer grado universitario (Categoría 5 de la CINE).
2. Enseñanza que conduce a un primer título de grado universitario (Categoría 6) o a otros posteriores (posgrados: Categoría 7).

La CIUO establece "**niveles de competencia**" laboral tomando como base las categorías de la CINE. El nivel más elevado (Nivel 4) corresponde a las categorías 6 y 7 de la CINE, en tanto que el inmediato inferior (Nivel 3) corresponde a la categoría 5.

El primer nivel (4) es propio de las "**Profesiones Científicas e Intelectuales**" ("**Gran Grupo 2**" de la CIUO) y abarcaría los dos primeros sectores de la tipología del BID

("Académico" y "Profesional"). El tercer sector ("Técnico") correspondería a los **"Técnicos y Profesionales de Nivel Medio"** ("Gran Grupo 3 " de la CIUO). El cuarto sector ("Cuasi-profesional" o "No Vocacional") es de ubicación ambigua, especialmente en la novedosa acepción que sugieren los documentos del BID, en cuanto a la inclusión en el mismo de carreras que simultáneamente formarían parte del segundo sector (profesional).

Para una mayor información sobre este tema puede consultarse un pequeño documento nuestro: **"Algunas consideraciones sobre los alcances de la enseñanza terciaria"**, 1998.

El modelo chileno

Para el documento del BID mencionado anteriormente sólo parecen ser importantes, o más aún, paradigmáticas, ciertas experiencias internacionales, entre las cuales sobresale la chilena. Se reconoce, no obstante, en el caso chileno, que la dependencia del mercado generada por la actual legislación ha repercutido negativamente sobre la función académica, pero este hecho no disminuye la admiración con que ese ejemplo es reiteradamente invocado. Es importante señalar que tanto para el caso chileno como para otros similares (México, por ejemplo), puede afirmarse que las reformas aplicadas no han conseguido elevar el nivel de la educación superior, sino que, por el contrario, han generado importantes problemas tanto en materia de calidad como de equidad y pertinencia social. Esta constatación, que no es de ahora (Cf. por ejemplo: **"Estado de la docencia universitaria de pregrado en Chile"**, Soledad Ramírez, C.P.U., Chile, 1993), se ha visto confirmada a través

de los sucesos del año pasado, cuando los estudiantes chilenos reaccionaron multitudinariamente reclamando la revisión del sistema y mayores recursos para la educación superior. Como consecuencia de la situación generada, se constituyó en la Universidad de Chile una "Comisión de Proyecto Institucional", con la participación de docentes, estudiantes y funcionarios, para la elaboración de un nuevo marco legal que procurara revertir los ingentes perjuicios causados por la legislación vigente. En diversas publicaciones de prensa se dio a conocer también la iniciativa del gobierno chileno, que eleva por su parte al Senado un "Proyecto de Ley Marco para las Universidades Estatales", en tanto que el Ministro de Educación J. P. Arellano señalaba, en un discurso pronunciado el 10 de julio del año pasado, que el modelo actual mostraba graves imperfecciones: había introducido importantes desigualdades educacionales, centrado la gestión en el corto plazo, generado una desregulación perniciosa y desarrollado un marco legal inadecuado para las universidades estatales. Esta reacción autocrítica culmina con la visita de una misión del BM (7 al 17 de setiembre de 1997) que confirma la gravedad de la situación. En el "aide-mémoire" elevado por la misión (**"CHILE: Higher Education. Diagnosis and Identification Mission"**), se habla de una expansión mal regulada que ha conducido a una proliferación de instituciones y programas que conspira contra la calidad y la eficiencia: de las 8 universidades existentes antes de la reforma impuesta por los militares, se ha pasado a 270 instituciones, incluyendo institutos profesionales y centros técnicos. El quintil de ingresos más elevados usufructuaba en los '80 el 53% del gasto público del sector, en tanto que el más pobre solamente accedía al 6%. El tiempo promedio de graduación había pasado, en 1992, de 7 a 10 años, duplicando la duración nominal de las carreras. La calidad del personal docente resultaba preocupante, particularmente en las universidades privadas. El bajo nivel de la investigación comprometía la participación chilena en la escena internacional. Esto es sólo una pequeña parte de las

observaciones contenidas en el documento del BM.

Para quienes no han tenido oportunidad de disponer de mayor información sobre el caso chileno, creemos que vale la pena transcribir algunos pasajes de un libro recientemente publicado en Chile: **"Universidades: la institución amenazada"**, editado por Rodrigo Alvaray en enero de este año. Seleccionaremos partes de dos trabajos del Capítulo II, uno del propio Alvaray (**"Las aventuras del modelo chileno en América Latina"**) y otro de Luis Eduardo González (**"Descripción de los subsistemas de educación superior en Chile: sus inconsistencias"**).

(De Alvayay)

"(...) este "modelo" es propuesto al resto de los países de América Latina como un ejemplo a seguir. El malentendido es, evidentemente, el siguiente: en Chile no existe un modelo de Educación Superior, menos existe un sistema de Educación Superior. Lo único que se puede decir de la Educación Superior chilena es que fue transformada a "golpes" y que el resultado es bastante inconsistente." (p. 76-77)

"(...) el programa chileno, compuesto de varios subsistemas sin coordinación entre sí, se basa en una concepción bastante empresarial de la Educación Superior, que es muy resistida en Chile y que explica que, en el año 1997, prácticamente la totalidad de las universidades hayan estado paralizadas durante más de un mes y medio debido a la manifiesta insatisfacción de los estudiantes y de gran parte de los académicos con la Educación Superior Chilena. Que el BID proponga, pese a esa manifiesta insatisfacción social, la Educación Superior chilena como ejemplo para toda la región, aquí es donde podríamos hablar de manipulación." (p. 77)

"(...) el sistema está compuesto por varios subsistemas, dos de ellos regidos por autoridades autónomas con respecto al gobierno -el Consejo de Rectores y el Consejo de Educación Superior-: el sistema de universidades públicas, que son alrededor de diecisiete (17), regido por el Consejo de Rectores; el sistema de las universidades privadas, -son las que más han crecido, de 7 en 1980 a más de 40 actualmente-, regidas por el Consejo de Educación Superior, con sus propias normas de acreditación y su propio estilo de funcionamiento. Además están las 7 u 8 universidades privadas que han logrado su autonomía, han pasado la acreditación del Consejo Superior de Educación y en este momento no pertenecen ni al Consejo de Rectores ni al Consejo de Educación Superior.

El sistema del Consejo de Rectores, por el hecho de aglutinar a las grandes universidades tradicionales y públicas tiene derecho al aporte fiscal directo y también al aporte Fiscal indirecto. El subsistema del Consejo de Educación Superior no tiene derecho al aporte fiscal directo y tiene derecho al aporte fiscal indirecto solamente en la medida en que los puntajes de los estudiantes inscritos así lo ameriten.

De hecho se da el siguiente contrasentido: debido a razones de prestigio, pero también al acceso al aporte fiscal directo vía crédito estudiantil, los buenos puntajes de Chile, los "buenos estudiantes", van en su absoluta mayoría a las universidades del Consejo de Rectores, lo que deja a las universidades del Consejo Superior, las universidades privadas, con los puntajes menores. Si nosotros relacionamos, como es lógico hacerlo, al sistema de Educación Superior con el sistema de educación normal -primario y secundario- se ve más claro el contrasentido. Es decir, los alumnos que tienen más malos puntajes son los alumnos de las escuelas públicas, como está demostrado, y los que tienen mejor puntaje son los alumnos de las escuelas privadas. El contrasentido del sistema actual hace que una parte importante de los alumnos de las escuelas públicas vaya a las universidades privadas y los alumnos de los colegios privados, que pertenecen a las familias más acomodadas de Chile, vayan a beneficiarse en las universidades públicas con los aportes fiscales." (p. 79-80)

"Otra inconsistencia del sistema es la nula relación entre los niveles técnico, profesional y propiamente Superior. Es decir que para los estudiantes de las categorías inferiores del sistema en su conjunto, de los niveles técnico y profesional, no existe la posibilidad de circular libremente de los niveles más bajos a los niveles más altos. Lo que es un absurdo porque eso limita la movilidad social de los chilenos que acceden a la educación superior (...)" (p. 80)

"(...) las universidades privadas con vocación pública -como son la Universidad Católica, la Universidad Austral, la Universidad de Concepción- son las más beneficiadas porque tienen una gestión privada eficiente y todas las ventajas de los aporte Fiscales de las otras universidades públicas, mientras que estas últimas deben gestionarse con los controles y lentitud del Estado. De modo que tenemos un desequilibrio entre las públicas y las privadas con vocación pública. Por otro lado, el sistema de las universidades privadas, que son verdaderas empresas y que simplemente venden "carreras rentables", tienen dificultades enormes para competir con las universidades públicas; de hecho sólo existe "competencia residual". (p.81)

"De modo que un país que se permite el lujo de tener la educación superior en el estado de desregulación, de desequilibrio e inconsistencia en que actualmente se encuentra la educación superior en Chile, es un Estado que falta gravemente a su deber y que es inconsistente con sus propias concepciones." (p. 82)

"Por debajo de la proliferación de empresas privadas de educación superior, se está en realidad generalizando una pluralidad de instituciones fuertemente doctrinarias, así tenemos actualmente universidades masonas, universidades militares, universidades Opus Dei, etc., etc. La formación superior del ciudadano que pasa por una experiencia de conocimiento y de convivencia con sus semejantes y adquiere así la capacidad de participar en el desarrollo de su país, ha sido, como vemos, profundamente distorsionada." (p. 87-88)

(De González)

"Los Centros de Formación Técnica en Chile son hoy 126. En el año 1990 eran 161; eso quiere decir que han disminuido los Centros de Formación Técnica que forman a los jóvenes en carreras cortas de dos

años y medio, en general; hay excepciones, pero esa es su característica. Todos esos centros son privados, no hay ningún centro estatal y sólo uno de estos 126 es autónomo, es decir, ha recibido de parte del Estado cierta garantía de que es un organismo serio." (p. 89)

"Tampoco hay ninguna institución del Estado en el nivel de institutos profesionales. Esto es bastante indicativo, porque significa que es el Estado, que ha mantenido y ha diseñado una política estructurada en tres niveles, quien no la ha respetado, no la ha incentivado ni ha puesto modelos ni ha creado instituciones que podrían servir de referente." (p. 90)

"El tercer nivel es el de las universidades. (...) En primer lugar están las universidades estatales. En Chile había sólo dos universidades estatales hasta 1980; con la ley del año 80-81 estas dos universidades se unen en sus sedes de regiones y pasan a ser inicialmente 12, posteriormente 14. (...) Estas nuevas pasan a llamarse universidades derivadas o regionales, manteniéndose las dos universidades anteriores. Una es la Universidad de Chile, que mantiene su tradición pero que de alguna manera se reduce y se concentra en Santiago, y la Universidad Técnica del Estado, que pasa a ser Universidad de Santiago. (...) Después se han creado otras dos universidades estatales en Santiago, que son la transición de los institutos profesionales a universidades. En total, hay 16 universidades estatales, doce en regiones y cuatro en Santiago." (p. 90-91)

"Junto con esas universidades, hay otras 9 que forman parte de un sector de universidades privadas que existían antes de 1981. Dichas universidades tradicionales privadas reciben el mismo trato que cualquier universidad estatal desde el punto de vista financiero y compiten de igual manera, con la desventaja que las universidades estatales tienen contraloría y la normativa de una institución del Estado que las rigidiza en su gestión." (p. 91)

"Está, también, el conjunto de universidades particulares. Existe una gran heterogeneidad, pero en general estas universidades particulares pagadas son todas creadas después de la ley del año 81 y, concretamente, entre el año 1988 y 1990, es decir, los dos últimos años de la junta militar. (...) En este sector sí se produce un crecimiento sustantivo de la matrícula: de 20 mil estudiantes se pasa a prácticamente 60 mil en el período 90-95. Es decir, ahí es donde está el gran crecimiento de la educación post secundaria y ese crecimiento se debe a la oferta, a la agresividad y a la permisividad en los accesos.

Todas las demás universidades, tanto privadas tradicionales como del Estado, requieren de una prueba nacional, la Prueba de Aptitud Académica, que es el examen de admisión de la Universidad de Chile, utilizado por todas las universidades como medio de admisión; en cambio, las privadas no tienen un mínimo de puntaje, son de libre acceso y el requisito solamente es pagar. Sin embargo, todas las universidades, tanto fiscales como privadas tradicionales y estas nuevas privadas, así como los centros de formación técnica y los IP, son pagados; cada alumno tiene que cancelar, algunos con créditos o con becas, pero todo el mundo tiene que pagar." (p. 91-92)

"(...) sólo las grandes universidades tradicionales hacen investigación, las demás, prácticamente dos o tres, sólo un poco y el resto nada. Ninguna de las privadas hace investigación." (p. 92)

"En Chile, el año 1982, a raíz de las políticas fiscales neoliberales, el financiamiento cayó drásticamente. Es decir, entre el año 1982 y el año 1986 se redujo prácticamente a la mitad. Eso significó que para mantener cierto nivel de funcionamiento normal, las universidades de todo tipo, privadas o estatales, tuvieron que obtener un autofinanciamiento por su cuenta. Para ello incrementaron las matrículas, las colegiaturas y los aranceles hasta tal punto que hoy día las universidades del Estado y las universidades privadas cobran prácticamente lo mismo. (...) la cantidad de profesores de jornada completa hoy día es relativamente rara en las universidades, lo normal es contar con un profesor de filosofía que corre en veinte universidades privadas para completar tres cuartos de jornada (...)" (p. 93-94)

"(...) los fondos que antes eran el 100% de ese presupuesto hoy día son el 20% y hay otro 28% de presupuesto de la Universidad de Chile que se financia por la vía de fondos concursables. Hay un gran fondo de investigación en ciencia y tecnología, FONDECYT, el cual se distribuye principalmente entre las cinco o seis grandes universidades, que son las que más obtienen de ese presupuesto. Alrededor de un 13% del financiamiento de la Universidad de Chile viene por esa vía, que antes no era concursable sino que se entregaba directamente." (p. 94)

"Hoy en Chile casi nadie tiene beca completa, sino que tiene una beca parcial y un crédito fiscal que debe reembolsar al Estado por la vía de las propias universidades. (...) Eso varía entre las distintas universidades, pero de hecho significa que las universidades consiguen por su cuenta por lo menos la mitad del presupuesto con cobro de matrícula y con venta de servicios." (p. 94)

"(...) en Chile no existe el sistema de acreditación; hay un sistema de certificación que se llama malamente acreditación, de las universidades privadas creadas con posterioridad al año 1981. Pero, el resto del sistema estatal y privado tradicional no tiene ningún tipo de control o de autocontrol." (p. 95-96)

"El Estado, por esa idea de la autonomía, no interviene. Pero no es por respeto a la autonomía universitaria, sino la idea de no inmiscuirse en la propiedad privada." (p.96)

Valdría la pena profundizar este examen de las consecuencias que la aplicación de los principios de la "Reforma Educativa", promovida por las agencias supranacionales, ha tenido sobre la enseñanza terciaria chilena. Recordemos al pasar que el "Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina" (PREAL), financiado y patrocinado por el BID, la USAID, la Fundación General Electric y otras agencias, y que, casualmente, tiene su sede en Chile, se aplica a los tres niveles de la educación y no solamente al primario y al secundario, como algunos erróneamente piensan.

Para un estudio más detallado de la situación chilena, que aquí no podemos abordar, recomendamos consultar, además del libro de Alvarado ya mencionado, un importante trabajo publicado en la revista "Universidades", publicación semestral de UDUAP: "La modernización de la Educación Superior en Chile", por Juan Eduardo Esquivel Larrondo, Universidades, n° 13, enero-junio de 1997. Este trabajo aporta una detallada información estadística, incluyendo un cuadro que muestra que en 1996 estudiar una carrera como Medicina o Ingeniería _las más caras_ podía llegar a costar hasta U\$S 3000.- anuales (muy pocas carreras tenían costos inferiores a los U\$S 2500.- anuales).

Resumen

1.- Se reitera la propuesta _ya hecha en un trabajo anterior_ de discutir algunas pautas cuya consideración entendemos debe ser previa a cualquier intento de formalizar un modelo concreto.

2.- Como contribución a una mejor comprensión de los contenidos propios de la enseñanza terciaria, se comenta una interesante tipología de funciones desarrollada en algunos documentos internos del BID.

3.- También con un propósito de esclarecimiento, frente a prédicas muy poco objetivas difundidas desde agencias como el BM o el BID, se intenta mostrar cual es la realidad del promocionado "modelo" chileno de educación terciaria, habitualmente presentado como un paradigma digno de ser imitado por los demás países latinoamericanos.
