



# El impacto de las políticas neo liberales en el sistema de educación superior chileno

## The impact of neoliberal policies in Chilean higher education system

Oscar Espinoza<sup>1</sup>  
Luis Eduardo González<sup>2</sup>

### Resumen

El propósito de este artículo es evaluar el impacto que han tenido las políticas neo liberales impulsadas por la dictadura de Pinochet en el devenir del sistema terciario chileno en distintos ámbitos, incluyendo: plataforma institucional, cobertura, gasto público, aseguramiento de la calidad y privatización de la oferta. En ese marco, sobre la base de fuentes primarias y secundarias la investigación apela al uso de estadísticas descriptivas para dar cuenta del objetivo perseguido. En el plano de los resultados la evidencia revela que las políticas neo liberales implementadas a contar de la reforma de 1981 permitieron la consolidación del sector privado de nivel post-secundario y el debilitamiento ostensible del sector público que tuvo un escaso apoyo del Estado. Los principios que sustentan al Estado subsidiario se impusieron por completo al Estado benefactor que tenía Chile hasta el momento de la gran reforma con lo cual se impusieron prácticas que perduran hasta el día de hoy, tales como: el régimen de autofinanciamiento institucional, el crecimiento desregulado del sistema (tanto a nivel institucional como a nivel de carreras y programas de postgrado), el escuálido gasto público y elevado gasto privado en el sector, el endeudamiento de las instituciones estatales con la banca privada, y la instauración de un sistema de aseguramiento de la calidad que se ha deslegitimado dado que no da garantías de imparcialidad ni de rigurosidad en los dictámenes.

**Palabras Clave/** *Chile; educación superior; neoliberalismo; políticas; privatización.*

### Abstract

The purpose of this article is to evaluate the impact that neo liberal policies supported by the Pinochet's dictatorship have had in the Chilean higher education system in different areas, including: institutional platform, coverage (gross enrollment), public expenditure, quality assurance and privatization of institutional and career supply. In this context, based on primary and secondary sources this research uses descriptive statistics. Results show that neo liberal policies implemented since 1981 reform allowed the consolidation of the private sector and the weakening of the public one which had a scarce support from the state. The principles underlying the subsidiary state full imposed the welfare state existing until de the reform. Therefore, new practices and mechanisms entered to the scene, such as: the institutional self-financing scheme, deregulated growth system (both institutionally and in terms of careers and graduate programs), low public expenditure and high private expenditures in the tertiary sector, high level of indebtedness of state universities with banks, and the establishment of a quality assurance system that has been discredited since no guarantee of impartiality or rigor in the accreditation process.

**Key Words/** *Chile; higher education; neoliberalism; policies; privatization.*

<sup>1</sup> Oscar Espinoza, Universidad UCINF- Programa interdisciplinario de Investigaciones en Educación / oespinoza@ucinf.cl

<sup>2</sup> Luis Eduardo Gonzalez, Centro Interuniversitario de desarrollo- Universidad UCINF- Programa interdisciplinario de Investigaciones en Educación/ lgonzalez@cinda.cl.

## Presentación

El presente artículo tiene como propósito analizar la influencia de las políticas neo liberales en la educación superior chilena. El modelo neoliberal que favorece el desarrollo del libre mercado, que jibariza el Estado y promueve la privatización como eje propulsor de la economía fue implementado a comienzos de la década del 80 durante la dictadura militar.

Dichas políticas fueron diseñadas por un grupo de economistas chilenos, formados en la Escuela de Chicago a fines de los años 60, inspirados por las teorías de Milton Friedman, en oposición al gobierno de tendencia socialista de la época.

Los fundamentos de la política neo liberal se engarzaron fuertemente con el modelo de desarrollo económico del país que quiso promover la dictadura militar con el objeto de suprimir de raíz cualquier vestigio de un Estado benefactor. La transformación económica y social que se llevó adelante en Chile desde 1980 se sustentó en una legislación ad hoc propiciada por el régimen de Pinochet y se fortaleció todavía más con el apoyo brindado por agencias de financiamiento internacional como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, el Fondo Monetario Internacional y otros organismos académicos y económicos proclives a esta postura ideológica y valórica. Su arraigo ha sido tan sólido que su influencia perdura hasta ahora aun cuando en los últimos años ha sido objeto de diversos cuestionamientos

Por mucho tiempo el caso chileno se ha visto como un modelo digno de imitarse por sus hipotéticos logros y los supuestos avances logrados en el plano económico, financiero y social. No obstante lo anterior, varios de los pilares que sustentaron los cambios en la educación superior han sido fuertemente cuestionados en los últimos años por distintos actores, pero principalmente por el movimiento estudiantil, a partir del año 2011.

En efecto, el modelo ha mostrado fragilidades importantes, entre las cuales cabe mencionar: la debilidad del mercado para lograr un desarrollo equilibrado, con equidad y con una adecuación oportuna a las demandas relevantes, el crecimiento desregulado con implicancias sociales negativas, la segmentación de la oferta para distintos sectores sociales, la heterogeneidad en calidad de la docencia, la desarticulación entre los distintos niveles formativos, la instrumentalización de la investigación y la extensión, y la pérdida de una mirada integral del desarrollo societal-nacional que incorpore no solo los aspectos materiales de las personas. Todo lo anterior ha redundado en el último tiempo en la desacreditación total del modelo neo-liberal y en las exigencias/demandas que ha venido levantando el movimiento estudiantil y social para que este paradigma sea finalmente reemplazado por un modelo que tenga como actor protagónico al Estado, tal como tuviera Chile hasta el derrumbe de la democracia en 1973.

El presente artículo se ha organizado en torno a cuatro acápites. El primero da cuenta de los fundamentos de la reforma de la educación superior del año 1981 y la instalación del modelo neo-liberal. El segundo analiza los cambios suscitados en el modelo de gestión en la educación superior. El tercer apartado se detiene en el escrutinio de los procesos de privatización promovidos en las últimas tres décadas en particular en lo que respecta a: la masificación del sistema y al crecimiento de la plataforma institucional, su impacto en el empleo, en el régimen de financiamiento y en el sistema de aseguramiento de la calidad. En último término, se discuten las conclusiones más relevantes derivadas del estudio.

## 1. La reforma del 81 y sus fundamentos

### 1.1. Antecedentes sobre el sistema educacional chileno

La sociedad chilena es, en el mundo, una de las más segmentadas. El desarrollo social, económico y cultural chileno, está marcado por una fuerte estratificación social. La diferencia entre el tipo de vida y el tipo de consumo que tienen las personas del primer quintil de ingresos y las personas del quinto quintil, que es el más rico, son abismantes. Según la última encuesta CASEN (2011) la población asociada al quintil de ingreso más rico (quintil v) tiene un ingreso 36 veces superior en promedio al quintil más pobre (quintil 1). Tal distribución también se refleja en la conformación del sistema educativo. Por ejemplo, eso se refleja en el acceso a la educación superior para los distintos estratos económicos (Espinoza & González, 2013a, 2013b).

Al analizar la representatividad que tiene la matrícula secundaria en la educación superior se observa que uno de cada tres jóvenes que asiste a un liceo fiscal se matricula en las universidades tradicionales del Consejo de Rectores (CRUCH). En cambio, uno de cada dos jóvenes que cursan estudios en colegios particulares subvencionados logra acceder a estas instituciones. Finalmente, los egresados de colegios particulares pagados representan el 20% de la matrícula que captan las universidades del CRUCH aunque solo constituyen el 7% de los estudiantes de la enseñanza media (Espinoza & González, 2013a). Ello es una muestra evidente de la segmentación existente en el país.

La modalidad de la enseñanza media también incide en el acceso a la educación superior ya que el 81% de los egresados de la educación media científico- humanista ingresa al nivel terciario mientras que solo el 25% de los egresados de la enseñanza media técnica profesional (EMTP), donde concurren los sectores más pobres, accede a la educación post-secundaria (Espinoza, Castillo y Traslaviña, 2011; Larrañaga, Cabezas & Dusallant, 2013). Como se observa, es el nivel socioeconómico reflejado en el tipo de establecimiento donde se llevan a cabo los estudios secundarios el que discrimina sobre el ingreso al nivel terciario.

En definitiva, las trayectorias educativas y laborales están condicionadas por el origen social de las personas. En otras palabras, quienes tienen la fortuna de asistir a colegios pagados recibirán una formación de calidad y tendrán altísimas probabilidades de acceder a las universidades más prestigiosas y obtener un título profesional que les asegurará un buen pasar. En contraste, quienes se matriculen en los establecimientos municipales tendrán escasas probabilidades de acceder a las universidades más selectivas, reproduciendo así la lógica de una estructura social de inspiración neoliberal (Espinoza & González, 2013a).

En las últimas décadas, como consecuencia de la implementación de las políticas neo liberales, se ha dado un fuerte impulso al sector privado a través de los vouchers y el co- financiamiento, lo que ha redundado en un escaso apoyo a los establecimientos municipales cuya calidad, a su vez se ha ido deteriorando en forma progresiva. Un botón de muestra del impacto de estas políticas podría graficarse mediante la matrícula que alberga tanto el sector público como el privado. Mientras en los años ochenta el sector público reclutaba alrededor del 80% de la matrícula nacional, en el año 2013 bordeaba el 35%. Gran parte de la matrícula municipal en los últimos años ha sido captada por los establecimientos particulares subvencionados<sup>3</sup>.

## 1.2. La reforma del 81 y sus objetivos

En la educación superior chilena existe un antes y un después de la macro reforma que se inicia a fines del año 1981 bajo el régimen militar liderado por Pinochet, de fuerte inspiración neoliberal, y que tuvo un enorme impacto en los sectores educación, salud y previsional. Hasta ese entonces la universidad había sido concebida como parte de la estructura del Estado con un claro sentido de servicio público. A partir de la citada reforma, tanto la universidad pública como privada pasa a ser una entidad que satisface demandas individuales que son financiadas por los distintos actores que solicitan servicios.

La legislación del 81 se tradujo en cuatro medidas fundamentales. En primer lugar en la oportunidad para que el sector privado abriera nuevas instituciones, tanto universitarias como no universitarias, pudiendo ser estas últimas con fines de lucro. En segundo término, en la reducción del gasto público en educación superior, que en 1984 representaba solo el 60% del gasto en 1980. En tercer lugar, y en directa relación con lo anterior, en la incorporación del criterio de autofinanciamiento y la eficiencia interna en las universidades estatales y las privadas tradicionales que recibían subsidios del Estado. Esto se tradujo en el establecimiento de fondos concursables como única fuente para la investigación y en el cobro de matrículas- y de aranceles similares tanto en instituciones públicas como privadas junto con la creación de un sistema de créditos para los estudiantes de estas universidades. En cuarto lugar, en la subdivisión de las dos universidades estatales nacionales existentes a la fecha (Universidad de Chile y Universidad Técnica del Estado), en 14 universidades regionales más fáciles de controlar y administrar dado que constituían a juicio del régimen de Pinochet un potencial foco de insurgencia política.

Hasta ese entonces, las únicas instituciones que constituían el sistema de educación superior eran las universidades. No obstante existían numerosas entidades no universitarias de nivel post-secundario que formaban recursos humanos calificados (PIIE, 1982). La reforma del 81 estableció tres niveles: en primer lugar, las universidades que estuvieron pensadas como entidades de mayor nivel científico y académico con un monopolio en la entrega de grados académicos y postgrados y para la formación de profesionales en aquellas carreras que se decían de riesgo social, pero que en la práctica constituían las de mayor prestigio en el mercado laboral. En segundo término, los institutos profesionales (IPs) definidos por su misión de formar profesionales, pudiendo otorgar toda clase de títulos con la excepción de aquellos de mayor prestigio que otorgaban las universidades. Tampoco podían otorgar grados académicos. En tercer lugar, los centros de formación técnica (CFTs) establecidos como instituciones cuyo objetivo era formar el personal técnico idóneo en estrecha relación con las demandas del sector productivo.

En la actualidad esta plataforma institucional se mantiene en su esencia. Sin embargo, se han desperfilado sus concepciones originales. El número de universidades creció enormemente alcanzando pocos años atrás alrededor de las 70 de las cuales 44 eran privadas. Además, se incrementó el número de carreras consideradas de mayor prestigio, como también se ampliaron los niveles de formación cubriendo todos los ámbitos profesionales y técnicos. Debido a que tenían mayor prestigio social la demanda por estudios universitarios creció y se produjo un desbalance en relación a las otras instituciones postsecundarias no universitarias. Dada esta realidad, los IPs quedaron en una situación desmejorada, muchos de ellos se transformaron en universidades y otros debieron

<sup>3</sup> Los establecimientos municipales y los privados subvencionados reciben por parte del Estado los mismos recursos, calculados en función del número de estudiantes que asiste diariamente a la escuela.

cerrar por insolvencia financiera. Parte de este proceso se refleja en que todos los institutos profesionales estatales desaparecieron, quedando las instituciones de este nivel en su totalidad en manos privadas. Por su parte, los CFTs no lograron remontar con la suficiente fuerza para competir con las universidades, ni tampoco se acoplaron a entidades productivas. Es así como se llegó a crear más de 200 CFTs de los cuales han sobrevivido alrededor de 60 y la matrícula se concentra mayoritariamente en tres de ellos (DUOC, INACAP y Santo Tomás) lo que deja en evidencia que este subnivel no ha logrado consolidarse.

Un día antes de terminar el régimen militar, en marzo de 1990, el gobierno de Pinochet promulgó la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) que ratificó e hizo prácticamente inamovibles los decretos que se habían dictado con ocasión de la reforma de 1981. Junto con ello, la LOCE consagró la creación del Consejo Superior de Educación (CSE) y estableció el proceso de “licenciamiento” mal llamado acreditación en la ley. No obstante aquello, los gobiernos democráticos utilizaron estos mecanismos coercitivos para generar una mayor participación de diversos sectores políticos con la idea de preservar la calidad del sistema y su regulación.

El Sistema de Educación Superior (SES) no experimentó cambios significativos hasta el año 2006 en que se dicta la Ley de Aseguramiento de la Calidad (Ley 20.129). Esta normativa creó la Comisión Nacional de Acreditación, que oficializó todo el trabajo realizado en los años previos por las Comisiones Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) y de Postgrado (CONAP) que tenían carácter experimental. Dicha ley, estableció, además, la posibilidad de crear entidades privadas para la acreditación de carreras y programas y definió la obligatoriedad de acreditar las carreras de Pedagogía y Medicina como una condición por acceder a fondos públicos. Las agencias privadas han permitido que se establezcan acuerdos entre las instituciones y las entidades fiscalizadoras lo que no contribuye a transparentar los procesos de acreditación de carreras y programas.

En el año 2009, luego de una prolongada discusión, se promulgó una nueva ley orgánica constitucional, la LEGE, que modificó superficialmente la LOCE sin afectar sus fundamentos. En lo medular, este nuevo cuerpo legal sienta las bases para crear el Consejo Nacional de Educación (CNED) compuesto por académicos, representantes de las universidades y profesionales de la educación designados por el presidente de la república. Además, postula la necesidad de crear la agencia de calidad de la educación para todos los niveles del sistema y plantea la idea de instaurar la superintendencia de educación para el sistema escolar.

Poco tiempo después, con motivo de las protestas estudiantiles iniciadas el año 2011, el gobierno del Presidente Piñera redujo la tasa de interés del CAE que había sido instaurado en el año 2005 por el Presidente Lagos como una forma de abrir el crédito fiscal a estudiantes de bajos recursos que se estaban matriculando en el sistema terciario. Paralelamente, la administración Piñera, envió al congreso dos proyectos de ley: uno para crear la superintendencia de educación superior y el otro para perfeccionar y hacer más exigente la ley de aseguramiento de la calidad. Ambos proyectos fueron retirados por el Gobierno de la Presidenta Bachelet, recientemente elegido, en la perspectiva de reformularlos y reenviarlos al congreso durante el segundo semestre de 2014.

### 1.3. Grupos y organismos que influyeron en el diseño y la implementación de las políticas educativas

Un grupo de economistas chilenos, formados en la década del 60 en la Escuela de Chicago (también conocidos como los “Chicago Boys”) bajo la influencia de Milton Friedman, elaboró a comienzos de los años 70 un documento que sirvió como base para definir las políticas que se implementarían durante la dictadura militar y que aún -cuarenta años después- subminan el quehacer político y económico del país. Los “Chicago Boys” promovieron a través de la reforma del 81 un nuevo régimen de financiamiento que perseguía tres metas: a) reducir el costo fiscal por alumno; b) incrementar gradualmente los ingresos institucionales vía aranceles y matrícula; y c) fortalecer el régimen de ayudas estudiantiles, principalmente los créditos financieros.

En consonancia con los postulados enarbolados por los economistas chilenos formados en Chicago, a comienzos de los años 80, en la era del ajuste estructural, los expertos del Banco Mundial, diseñaron una política que contenía tres recomendaciones: a) incrementar los aportes privados para las entidades post-secundarias; b) instalar esquemas de préstamos para los estudiantes de ingresos medios y bajos; y c) redirigir los gastos públicos desde la educación superior y vocacional hacia la educación básica. Estas tres recomendaciones se convirtieron entonces en el típico “menú de políticas” que surgió de los análisis educacionales de las tasas de retorno social y privada (Welch, 2000; Espinoza, 2002, 2008).

El Banco Mundial, se ha convertido en el último tiempo en una de las más importantes e influyentes agencias de financiamiento. Sin duda, dada la coherencia existente entre la política educativa propiciada por el Banco Mundial para ser aplicada en el tercer mundo y sus criterios para otorgar préstamos para la educación superior, muchos países en desarrollo se han visto obligados a establecer políticas de financiamiento alineadas con dicha agencia para acceder a préstamos en las últimas décadas. El Banco, a no dudarlo, ha jugado un papel preponderante en la conformación de las políticas de educación superior en las regiones menos desarrolladas del orbe, en particular en lo que respecta al financiamiento institucional y a los programas de ayuda estudiantil, promoviendo de

esta manera la privatización y el autofinanciamiento de lo cual el caso chileno es un buen ejemplo (Altbach, 1988; Berman, 1983; Espinoza, 2002; Heyneman, 2003; Lima, 2011; Puiggrós, 1996).

En estrecha relación con las políticas impulsadas por el Banco Mundial, a fines de los años 80 se suscribió el denominado “Consenso de Washington” que respalda lo pregonado por el grupo de los “Chicago Boys” en Chile y lo plantea como el modelo exitoso a seguir para la región. Entre los postulados más importantes consagrados en el Consenso se cuentan: Instaurar mayor disciplina fiscal, reordenar las prioridades del gasto público, establecer una liberalización impositiva, propiciar una mayor apertura al comercio internacional y a la entrada de inversiones extranjeras directas, privatizar el sistema de pensiones, educacional y de salud, y promover la desregulación del mercado por parte del Estado (Williamson, 1990).

Sin embargo, la política educativa del Banco Mundial ha sido ampliamente criticada por razones ideológicas y metodológicas (Colclough, 1996; Coraggio, 1994, 1995a, 1995b; Jones, 1992; Lauglo, 1992, 1996; McGinn, 1997; McNeely, 1989, 1995; Samoff, 1993, 1996; Samoff y Carrol, 2004a, 2004 b; Torres, 1995; Ziderman y Albrecht, 1995). Desde un punto de vista ideológico, algunas de las críticas dirigidas a las políticas del Banco Mundial señalan que esta agencia internacional ha continuado con el intento de institucionalizar una ideología, estructura y práctica uniforme en los Estados-nación en la prestación de educación, con la idea de servir a los intereses particulares de los países ricos (Bujazán, 1987; Coraggio, 1994, 1995a ; Klees, 2011; McNeely, 1995; Samoff, 1993; Torres, 1995). La crítica atrae la atención hacia seis limitaciones principales de la política educativa del Banco Mundial asociadas a cuestiones metodológicas: a) apoyo empírico insuficiente; b) generalización excesiva; c) uso indebido de conceptos clave en el marco de políticas de educación del Banco Mundial; d) escaso uso de los resultados de investigaciones realizadas por investigadores en países del tercer mundo; e) uso de la teoría del capital humano como enfoque económico único y hegemónico; y f) uso inadecuado y excesivo de los análisis de tasas de retorno para fundamentar las políticas educativas de todo el sistema (Bennell, 1996a, 1996b; Colclough, 1996; Coraggio, 1994, 1995a, 1995b; Cummings y Riddell, 1994; Heyneman, 1995, 2001, 2003; Klee, 2002; Lauglo, 1996; McGinn, 1997; Samoff, 1996; Samoff y Carrol, 2004a , 2004b; Torres, 1995; Vedder, 1994).

## 2. Modelo universitario de gestión

### 2.1. El cambio del paradigma de universidad

Desde la creación de la primera universidad en Chile el año 1622 (Universidad Santo Tomás) hasta el año 1981 en que tiene lugar la gran reforma, primó la concepción de una universidad de todos los chilenos al servicio de toda la comunidad. A contar de dicha fecha se pone en marcha un nuevo paradigma fundamentado en los principios del neo-liberalismo, donde la universidad estatal y privada, pasa a ser concebida como una entidad orientada al cliente-usuario. Sobre esta base es posible distinguir desde los comienzos de los años ochenta dos modelos de gestión universitaria: el modelo tradicional y el nuevo modelo (González & Uribe, 2003).

En el nuevo modelo la universidad se orienta a satisfacer requerimientos privados e individuales y toda la gestión se trata de simplificar de modo que resulte más eficiente y eficaz en relación con dichos requerimientos. En este esquema, la universidad es un instrumento para la movilidad y el mejoramiento de las condiciones laborales y los ingresos de cada persona. Ello significa que la institución es un espacio para la realización personal y para un desarrollo científico que apoye las demandas del sector productivo. En este modelo, la principal preocupación en la docencia es satisfacer la demanda por matrícula sin considerar adecuadamente las potencialidades laborales y los requerimientos del desarrollo del país.

En el caso del modelo tradicional, en cambio, la universidad es concebida como un medio para conseguir fines colectivos, tales como el desarrollo del país o el bienestar de la comunidad. Desde esta perspectiva, la institución pretende ser un lugar de generación y transferencia del conocimiento y de reproducción de esquemas culturales que vayan en directo beneficio de todos los grupos sociales sin distinción.

Las valoraciones asociadas tanto al modelo tradicional de gestión como al nuevo modelo se manifiestan en las diferentes funciones universitarias, esto es: docencia, investigación, vinculación con el entorno y gestión institucional.

En el nuevo modelo, la docencia está orientada principalmente a satisfacer demandas y perfiles ocupacionales del mercado de trabajo. La investigación, por su parte, pondera particularmente la transferencia tecnológica y su aplicación productiva. Junto con ello, se potencia el desarrollo individual de los investigadores mediante incentivos económicos y se valora la potencialidad de la jerarquización institucional de los rankings. La vinculación con el entorno se focaliza en la prestación de servicios remunerados que solicita tanto el sector productivo estatal como privado. En lo que respecta a la gestión institucional, se prioriza la eficiencia del cumplimiento de los objetivos y el autofinanciamiento, así como la competencia entre instituciones.

Como contrapartida, en el modelo tradicional, la docencia está orientada a satisfacer demandas sociales de corto y largo plazo. La investigación prioriza el desarrollo científico y la generación del conocimiento valorándolo per sé y por sus beneficios sociales. En el terreno de la vinculación con el entorno se da alta relevancia a la promoción y transferencia cultural, incluyendo la cultura popular. En cuanto a la gestión, se prioriza la producción académica por sobre la eficiencia económica o la rentabilidad institucional y se fomenta la colaboración entre instituciones (González & Uribe, 2003).

En definitiva, los modelos de universidad en juego en el caso chileno se expresaron posteriormente en el debate internacional acerca de si la educación debía ser concebida como un servicio público o como un bien transable. Un claro ejemplo de ello, es la declaración de Unesco de 1998 (Paris) donde se plantea que la educación debe ser concebida como un bien público.

## 2.2. La nueva gestión universitaria

Las políticas neoliberales implementadas en la década de los 80 como se ha señalado previamente tienen influencia hasta hoy en la gestión universitaria, tanto en las instituciones públicas como en las privadas. Todas tienen un estilo de gestión similar, en el cual se privilegia la satisfacción de las demandas privadas que resulten rentables para la institución por sobre los intereses públicos y sociales del país. Bajo esta dinámica, las universidades estatales deben autofinanciarse para lo cual algunas de ellas, con el fin lograr el equilibrio financiero necesario para desarrollar sus distintas actividades, incrementan la incorporación de población estudiantil mediante: la apertura de nuevas carreras no relacionadas con su misión institucional de origen, y la apertura de programas de pregrado especiales (semi-presenciales y vespertinos) que generan ingresos adicionales (sus estudiantes no tienen acceso a créditos ni becas del Estado) y cuyos estándares de calidad difieren notablemente de los programas regulares ofrecidos por dichas universidades (González & Espinoza, 2011). Adicionalmente, algunas universidades estatales, han creado empresas relacionadas, dependientes de ellas, pero más versátiles y con autonomía financiera con la idea de generar recursos frescos y autofinanciarse. Junto con ello, han creado centros de formación técnica asociados. Aun cuando no hay cifras oficiales, dichos programas en algunas universidades públicas triplican la matrícula regular.

En el plano de la gobernabilidad es posible distinguir en el caso chileno tres tipos de instituciones: las universidades estatales, las universidades públicas tradicionales que reciben aportes directos del Estado, y las universidades privadas nuevas creadas con posterioridad al año 1981 que no reciben fondos basales del Estado (González & Espinoza, 2011). Las dos primeras reciben un trato similar por parte del Estado si bien tienen diferencias en cuanto a su funcionamiento y su misión institucional. La elección de autoridades, por ejemplo, responde a principios y mecanismos distintos. Los sistemas de control y procesos burocráticos son más engorrosos en las universidades estatales. Por ejemplo, para postular a proyectos y para la obtención de fondos mediante la prestación de servicios. En el ámbito de la administración de los recursos humanos, el personal de las entidades estatales, además, está protegido por el estatuto administrativo que les da inamovilidad y les permite acceder a los beneficios que ostentan los empleados públicos, independiente de las condiciones internas prevalentes.

La rendición de cuentas, igualmente, difiere entre ambos tipos de instituciones. La modalidad de contratación del personal académico y administrativo es diferente. Este modelo, evidentemente, es único en América Latina y rompe cualquier esquema.

## 2.3. Dificultades que enfrentan las universidades estatales en su gestión

Como se ha explicitado previamente, la legislación es más restrictiva en cuanto a la flexibilidad para la gestión de las universidades estatales, que están subordinadas a varios cuerpos normativos. Tal situación les genera mayores deberes y exigencias. Frente a esta situación las entidades estatales han buscado resquicios legales, dentro de las normativas vigentes, para poder operar con más competitividad en áreas como la prestación de servicios y la docencia. Por ejemplo, para postular a proyectos y para la obtención de fondos mediante la prestación de servicios.

En la perspectiva de proveer recursos humanos calificados para la educación superior, el Estado no ha tenido una política clara y permanente, lo que ha impedido que haya una renovación continua de planta en sus universidades. Ello ha generado el envejecimiento de las plantas docentes (el promedio de las plantas es aproximadamente 56 años). Se suma a lo anterior el hecho que los académicos no jubilan debido a que las pensiones son demasiado bajas y no les permite subsistir (González & Espinoza, 2011).

En síntesis, el Estado es mucho más riguroso en el control de la administración y gestión y más inflexible con sus propias instituciones, privilegiando de este modo al sector privado que encuentra menos restricciones y controles para su funcionamiento.

### 3. Privatización

#### 3.1. Antecedentes de la Privatización

A partir de la reforma de los años 80 la educación superior comenzó a considerarse más como un subsector de la economía que como parte de una política social (Neave, 1988). Esto redundó, por una parte, en una expansión totalmente desproporcionada y en la privatización de este nivel educativo y, por otra, en la asignación de un financiamiento gubernamental restrictivo para las instituciones públicas. El resultado directo de este proceso fue una mayor concentración de matrícula particularmente en el sector privado, entre otros factores, vinculada a la supresión de las pruebas de ingreso. Ello favoreció la incorporación de estudiantes de altos recursos y bajas calificaciones afectando la calidad de la docencia e indirectamente a la investigación (Apple, 1988).

Este proceso de privatización y comercialización de la educación superior que se ha producido en las últimas décadas ha promovido la discusión entre quienes conciben la educación como mercancía y aquellos que la consideran un derecho. Esta controversia ha llevado a algunos organismos internacionales como la UNESCO a fomentar la creación de una conciencia crítica a nivel regional frente al avance de grandes corporaciones y entidades financieras que plantean proyectos internacionales hegemónicos que los benefician exclusivamente a ellos en desmedro del estudiantado y sus familias.

En la actualidad es posible observar algunos de los riesgos que conlleva la inclusión de la educación como mercancía (y a los estudiantes como 'clientes y/o consumidores') en las discusiones que hoy se llevan a cabo en el marco de los Tratados de Libre Comercio que conciben la educación como uno más de los ámbitos de intercambio comercial.

La educación post-secundaria es considerada el principal foco de la actividad comercial y de las discusiones debido a la alta representación que ostentan las instituciones de carácter privado en comparación con lo que acontece con los otros niveles del sistema educacional (El and PSI, 2002). Según algunos autores neoliberales existe, igualmente, un alto interés por hacer negocios en el ámbito de la educación superior debido a que "las universidades públicas...son instituciones ineficientes...que necesitan la disciplina del mercado para ponerlas en forma" (Schwartz, 2000: 38). Esta idea es rechazada por los partidarios de una educación superior pública democráticamente organizada y que trascienda los intereses privados (por ejemplo, Cohen, 2000).

En absoluta consonancia con el ideario neo-liberal, tanto el Tratado de Libre Comercio como el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios exigen que la educación, en todos los niveles, que de al libre juego de la oferta y la demanda, para facilitar la participación de entidades privadas extranjeras, propietarias de grandes capitales y alta dosis de movilidad, que se instalarán en el país en las modalidades presencial, semipresencial y o virtual, para disputar dicha demanda a las instituciones nacionales (Ginsburg, Espinoza, Popa & Terrano, 2004).

La política neoliberal fomenta la evaluación basada en indicadores, fundamentada en el criterio que la actividad docente es viable en la medida en que es útil para el mercado laboral. Ello deriva en el debilitamiento de programas académicos con una orientación social, especialmente los del área de Humanidades y Educación, para sustituirlos por programas que en la teoría, son altamente rentables, con criterios reduccionistas, apartados de la ciencia y cultura y de las demandas reales de la sociedad.

En ese escenario, Chile se ha transformado en una experiencia que, lamentablemente, es vista como un referente o modelo a seguir no sólo por parte de los expertos de agencias internacionales (Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo) que proveen asistencia técnica y recursos vía préstamos a los países del tercer mundo para satisfacer los requerimientos del gobierno de turno en el ámbito educación, y, particularmente en el campo de la educación superior, sino también por expertos (muchos de ellos economistas) que laboran en gobiernos en los distintos ministerios como en centros de investigación independientes y universidades de la región.

Mientras la educación chilena, continúe bajo el alero de la política económica neo-liberal, bajo la influencia de agencias internacionales (Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo y OECD) y supeditada a los acuerdos de libre comercio aplicados a la educación, es difícil plantearse y recuperar la perspectiva de una universidad comprometida con las necesidades país, que vaya en defensa de todos los grupos sociales y, principalmente, aquellos que han estado más desprotegidos históricamente.

Las macro reformas económicas implementadas en Chile a comienzos de los años 80 son el resultado de la complementación de políticas impulsadas tanto desde dentro como desde fuera del país. En ese contexto, las dinámicas que afectaron al sistema terciario chileno, de inspiración neoliberal, pueden explicarse a partir de factores endógenos y exógenos.

Entre los factores endógenos, cabe mencionar la influencia de los economistas chilenos formados en Chicago que se instalaron en el gobierno de Pinochet. Ellos pretendían, por una parte, sustentar los costos de la docencia sobre la base de la matrícula de los

estudiantes y por otra, determinar la distribución de los recursos en función de la competitividad de las instituciones. Los “Chicago Boys” promovieron a través de la reforma del 81 un nuevo régimen de financiamiento que perseguía tres metas: a) reducir el costo fiscal por alumno; b) incrementar gradualmente los ingresos institucionales vía aranceles y matrícula; y c) fortalecer el régimen de ayudas estudiantiles, principalmente los créditos financieros.

Entre los factores exógenos, se encuentran las recomendaciones de políticas y los programas de ajuste estructural y de doble condicionalidad promovidos por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional (FMI), que también se hallan estrechamente vinculados con el modelo neo-liberal (Espinoza, 2002, 2008). Se basan en el supuesto de la liberalización económica, la descentralización y la privatización de los servicios públicos. Para el caso de la educación superior chilena el BM y FMI recomendaron las siguientes medidas para introducir el régimen de autofinanciamiento: a) reducir el gasto público en la educación terciaria e incrementar el presupuesto en la educación primaria; b) diversificar las fuentes de ingreso institucionales incorporando mecanismos de financiamiento competitivo e incrementando la venta de servicios; y c) financiar los estudios de nivel superior sobre la base del pago directo de los estudios por parte de los estudiantes y sus familias (Espinoza, 2002, 2008).

## 3.2. Privatización de la matrícula y de la plataforma institucional

### 3.2.1. Plataforma institucional

En el año 1980 la educación superior del país estaba constituida solo por 8 universidades de las cuales 2 eran estatales y de carácter nacional. Hacia el año 2013 estas instituciones se incrementaron hasta 25, de las cuales 16 corresponden a entidades estatales distribuidas en las distintas regiones del país y 9 son entidades privadas, sin fines de lucro, y que por sus características reciben aportes directos del Estado y un trato similar al que reciben las universidades estatales. Por su parte, con posterioridad al año 1981 se crearon un conjunto de universidades privadas que no perciben fondos estatales directos de las cuales 35 subsisten a la fecha. A su vez, tras la reforma se crearon numerosos IPs y CFTs de los cuales solo han subsistido al día de hoy 44 IPs y 61 CFTs (Ver Cuadro 1). Del total de IES existentes, en la actualidad solo el 10% es de carácter estatal lo que contrasta significativamente con lo que acontece en otros países latinoamericanos. Esta situación, obviamente, se explica por el fuerte impulso privatizador promovido por la dictadura de Pinochet y continuado por los gobiernos de la Concertación de Partidos Por la Democracia.

### 3.2.2. Cobertura y matrícula

La matrícula total del Sistema de Educación Superior (SES) creció de 119.000 el año 1980 a más de 1.000.000 de estudiantes el año 2013 lo que equivale a pasar de una cobertura del 8% al 46%. Menos del 15% de la matrícula total corresponde a estudiantes que concurren a universidades estatales. Este panorama contrasta radicalmente con el observado el año 1980 previo a la reforma donde más del 80% de la matrícula del sistema terciario estaba concentrado en universidades estatales (Espinoza & González, 2014).

El aumento de cobertura se explica por un crecimiento sostenido de la matrícula y del número de instituciones del sistema terciario, especialmente en el sector privado, que responde a una presión social por mayor educación y a un incremento de la oferta privada impulsada desde comienzos de los años 80 por la dictadura de Pinochet en el marco de un esquema de libre mercado, cuyos efectos se han prolongado hasta la fecha.

**Cuadro N°1. Evolución del Sistema de Educación Superior chileno (pre grado) en cifras (1980-2013)**

TIPO DE INSTITUCIÓN	1980		1990		2013	
	Número Instituciones	Matrícula	Número Instituciones	Matrícula	Número Instituciones	Matrícula
Universidades del CRUCH	8	118.978	20	108.119	25	294.723
Universidades Privadas Nuevas	0	0	40	19.509	35	349.244
Total Universidades	8	118.978	60	127.628	60	643.967
Institutos Profesionales	0	0	81	40.006	44	324.045
Centros de Formación Técnica	0	0	161	77.774	61	144.404
Total Educación Superior	8	118.978	302	245.408	165	1.112.416
Cobertura (población de 18 a 24 años)*	<b>7,5%</b>		<b>14,2%</b>		<b>45,8%</b>	

\*Cobertura (Año 2011)

**Fuente/** Elaboración de los autores sobre la base de datos oficiales del Ministerio de Educación (2014), Informe Matrícula 2013. En [http://www.mifuturo.cl/images/Informes\\_sies/Matricula/informematriculada\\_2013.pdf](http://www.mifuturo.cl/images/Informes_sies/Matricula/informematriculada_2013.pdf); CNEC (2013). INDICES: Estadísticas y Bases de Datos. En [http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionIndiccesEstadisticas/indices\\_estadisticas\\_BDS.aspx](http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionIndiccesEstadisticas/indices_estadisticas_BDS.aspx)



En el Cuadro 2 que recoge la distribución de estudiantes matriculados por quintil de ingreso en el SES se aprecia que, en general, para todos los quintiles el año 1990 la matrícula se repartía en mitades iguales entre las instituciones privadas (incluyendo a universidades, Institutos profesionales y centros de formación técnica) y las universidades del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH). Dos décadas después esta proporción se ha incrementado notablemente en las entidades privadas, mientras que las entidades del CRUCH solo reclutan alrededor de un tercio de dicha población. Una posible explicación de este fenómeno es la creación del Crédito con Aval del Estado (CAE) que extendió el crédito para los estudiantes de las instituciones privadas (incluyendo CFTs e IPs) a contar del año 2005. Esta tendencia se ha incrementado aún más con posterioridad al año 2011 debido a que los movimientos estudiantiles de ese año lograron que se igualara la tasa de interés del CAE para las entidades públicas y privadas en un 2%. Hacia el año 2013 solo un 27% del total del estudiantado de nivel terciario estaba en las universidades del CRUCH, mientras que el 31% estaba en universidades privadas y 42% en los IPs y CFTs. Se podría sostener que el CAE influyó para alcanzar una distribución más equitativa del estudiantado al interior del SES pero no así para el acceso a una educación de calidad, donde concurren, preferentemente, estudiantes provenientes de los quintiles más ricos.

**Cuadro 2. Distribución de estudiantes matriculados en Educación Superior en Chile según dependencia administrativa y quintil de ingresos autónomos (1990-2011)**

QUINTIL	1990		2000		2011	
	IES Privadas	CRUCH	IES Privadas	CRUCH	IES Privadas	CRUCH
I	46.2	53.8	43.8	56.2	66.8	33.2
II	53.0	47.0	51.9	48.2	70.5	29.5
III	53.5	46.5	45.2	54.8	67.1	32.9
IV	52.9	47.1	53.1	46.9	70.0	30.0
V	47.3	52.7	52.5	47.5	68.8	31.2

Fuente/ Serie CASEN 1990, 2000 y 2011.

El modelo ha contribuido a mantener las brechas en el acceso a la educación superior. Según datos de la Encuesta CASEN 2011, que se expresa en deciles, el 90% de los estudiantes provenientes del decil X van a la educación terciaria, mientras que solo el 27% de los jóvenes procedentes del decil I alcanzan dicho nivel. Todavía más, existe evidencia que demuestra que si bien todos los educandos pagan su colegiatura, son los estudiantes más vulnerables quienes asisten a las instituciones de menor calidad (Espinoza & González, 2014, 2013b).

### 3.2.3. Empleabilidad

Como consecuencia del crecimiento sostenido de la oferta privada y el consiguiente incremento de la matrícula de la última década se ha triplicado la cantidad de titulados de la educación post-secundaria, considerando todos sus niveles formativos (Ver Cuadro 3). Dicho crecimiento, ha afectado de distinta manera a los diferentes segmentos sociales por sus relaciones con el contexto social y económico, condicionando la trayectoria de los jóvenes en las diferentes carreras e instituciones. En primer lugar, porque la competencia por ingresar al mercado laboral es desigual para los jóvenes con distinto capital cultural y redes de relaciones sociales. En segundo término, porque los jóvenes de menores ingresos que cursaron carreras más cortas y en instituciones de menor prestigio son discriminados al momento de emplearse y obtienen tasas de retorno privado mucho menores. Se suma a lo anterior que el sistema de información pública sobre el mercado laboral y la empleabilidad para los graduados de la educación terciaria es parcial e insuficiente y el acceso a este es diferenciado para los egresados de de distintos estratos sociales. Muchas veces esta falta de información redundante en condiciones de sub-empleo. Se puede acotar, en cuarto lugar, que el mercado de profesionales y técnicos en Chile no es meritocrático sino que está fuertemente ligado al origen socioeconómico de los egresados (Espinoza & González, 2014; Núñez y Gutiérrez, 2004).

**Cuadro 3. Evolución de titulados de educación superior (pregrado) según tipo de institución (1999, 2003 y 2008)**

TIPO DE INSTITUCIÓN	1999	2003	2008	TASA DE CRECIMIENTO DEL PERIODO 1999-2008
CFTs	4.089	10.314	18.535	353%
IPs	9.721	10.202	14.468	49%
Ues	23.804	38.384	71.193	199%
Total	37.614	58.900	104.196	177%

Fuente/ SIES (2010).

En las últimas dos décadas se ha incrementado notablemente la oferta de carreras de menor costo y de mayor rentabilidad por parte de las entidades privadas. Como resultado de lo anterior, carreras como Periodismo, Psicología e Ingeniería Comercial cuentan en la actualidad con un stock de profesionales muy alto en relación a las demandas del sector productivo. En efecto, en estas y otras carreras se está produciendo un nivel de saturación importante que requiere de regulación en el corto plazo (Latorre, González & Espinoza 2009).

Por otra parte, existen carreras que tienen mayor empleabilidad pero cuyos costos de implementación son relativamente altos y no registran una demanda de matrícula significativa. Tal es el caso de carreras como: Ingeniería civil en minas, geología, ingeniería metalúrgica y pedagogía en educación técnica profesional que tienen una empleabilidad superior al 95% al promediar la tasa de ocupación de los egresados considerando los dos primeros años de graduación (Futuro Laboral, 2008).

El régimen de oferta y demanda que ha guiado el desarrollo de las IES desde 1981 ha generado una mayor preocupación por satisfacer la demanda por matrícula que los requerimientos que exige el mercado laboral para los egresados. Este desajuste que se asocia a determinadas carreras, está produciendo un desbalance en la formación de profesionales y técnicos que redundará en un incremento mucho mayor de la oferta de egresados profesionales en desmedro de los técnicos (al año 2008 la relación de graduados era de 2,4 profesionales por cada técnico) (Ver Cuadro 4). Tal relación, sin embargo, debería ser proporcionalmente inversa, dado que lo que el país requiere hoy en día son más técnicos que profesionales.

**Cuadro 4. Evolución de titulados de pregrado según tipo de carreras (1999, 2003 y 2008)**

TIPO DE CARRERAS	1999	2003	2008	VARIACIÓN PARA EL PERIODO 1999-2008
Carreras técnicas	12.324	12.898	26.766	117%
Carreras profesionales	22.866	39.486	64.181	181%
<b>Total</b>	<b>35.190</b>	<b>52.384</b>	<b>90.947</b>	<b>158%</b>

Fuente/ SIES (2010)

### 3.3. Financiamiento

A partir de la reforma del 81 y de la promoción del régimen de autofinanciamiento, como consecuencia de la aplicación de los principios neo-liberales, la distribución del gasto en educación superior en Chile ha tenido un claro sesgo hacia lo privado.

El financiamiento estatal que sustenta a las universidades se basa en dos mecanismos para la distribución de los recursos. En primer lugar, los fondos basales denominados Aporte Fiscal Directo (AFD) representan en promedio poco menos del 20% del presupuesto de cada institución universitaria y son de libre disposición. Dichos aportes se otorgan solo a las universidades del CRUCH, esto es, las entidades estatales y las universidades privadas creadas con anterioridad a la reforma de 1981. La mayor parte del AFD (95%) se asigna sobre la base de criterios históricos y solo el 5% restante se establece sobre la base de la evaluación de la productividad institucional.

En segundo término, está el Aporte Fiscal Indirecto (AFI) que corresponde a un incentivo que reciben las instituciones que reclutan a los 27.500 mejores puntajes de la prueba de selección universitaria (PSU). El monto de esta asignación es proporcional al lugar que ocupan los estudiantes beneficiados en la PSU. Para este tipo de aportes el Estado no hace distinción entre instituciones públicas y privadas. No obstante, las universidades del Consejo de Rectores (incluyendo las privadas tradicionales) concentran tres cuartas partes de dicho aporte.

En el país todas las instituciones cobran matrícula y aranceles a sus estudiantes, incluyendo tanto las entidades públicas como privadas. Los montos establecidos por unas y otras, a nivel de aranceles y matrículas, son muy similares. Para enfrentar los costos de estos estudios el Estado provee un conjunto de becas y créditos, en función de los niveles de ingresos familiares de los alumnos y de los aranceles de referencia establecidos para cada carrera. Estos fondos se entregan directamente a las instituciones que acogen a estos estudiantes.

Se estima que todos los estudiantes de los dos quintiles de ingresos más pobres tienen acceso a algún dispositivo de ayuda estudiantil. Tanto los estudiantes de las universidades públicas como aquellos que concurren a las universidades privadas, tienen acceso a este tipo de recursos, aunque los montos asignados y las condiciones de reintegro eran muy dispares hasta el año 2013.

Entre los programas de becas y créditos pueden enumerarse los siguientes: el Fondo de Crédito Solidario, el crédito con aval del estado (CAE), el crédito CORFO, las becas para hijos de profesionales de la educación, las becas de reparación, las becas para estudiantes indígenas, las becas Bicentenario, las becas de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), las becas Juan Gómez Millas, las becas Nuevo Milenio, entre otras.

Tras las movilizaciones estudiantiles del 2011, el CAE que tenía un interés bancario de 2,0% para las entidades públicas y de 6% para las privadas, se igualó a una tasa del 2% para todos los estudiantes, a contar del 2012. Ello con el fin de aplacar el malestar de los estudiantes.

Además de los aportes fiscales mencionados, el Estado ha entregado financiamiento tanto a las universidades públicas como privadas a través de fondos concursables. Uno de ellos, quizás el más importante, corresponde el Programa de Mejoramiento de la Equidad y Calidad de la Educación Superior (MECESUP) que se financia en un primer momento a partir de un crédito equivalente a US\$250 millones otorgado por el Banco Mundial al gobierno de Chile el año 1998 (La primera etapa fue por cinco años pero luego se han extendido en dos nuevas etapas que rigen hasta la actualidad). Dicho programa es consistente con las políticas de inversión promovidas por el Estado de Chile a contar del año 1981 y que se enmarcan en el modelo económico neo-liberal. Los recursos que provee el MECESUP a las universidades son asignados contra convenios de desempeño (*accountability*) lo que se compadece con la política financiera del Banco Mundial (Ministerio de Educación, 1998).

Aun cuando la legislación actual establece que las universidades son entidades sin fines de lucro, ocurre en la práctica que las nuevas universidades privadas creadas tras la reforma del 81 han establecido mecanismos que están siendo investigados por la fiscalía- para retirar utilidades lo que contraviene la ley. Esta situación, por cierto, responde a la desregulación del sistema y a uno de los principios básicos perseguidos por el modelo económico de libre mercado.

En lo que respecta al SES en su conjunto, para el caso de Chile se constata que en la actualidad el gasto en educación superior en relación al Producto Interno Bruto (PIB) asciende al 2,4% del cual un 0,7% es absorbido por el Estado y un 1,7% es aportado por el sector privado (OECD, 2013). El gasto total en cuestión es razonable y se halla sobre el promedio de los países OECD (1,6%). No obstante, el gasto público en educación superior está muy por debajo del observado en América Latina y en el promedio de los países de la OECD. El gasto privado en educación superior, en contraste, representa uno de los más altos del mundo (Ver Cuadro 5).

**Cuadro 5. Gasto en educación superior en relación al PIB en Chile, América Latina y promedio en países de la OECD (2010)**

PAÍS	GASTO PÚBLICO	GASTO PRIVADO	TOTAL
Chile	0,7%	1,7%	<b>2,4%</b>
Argentina	1,1%	0,3%	<b>1,4%</b>
Brasil	0,9%	s/i	<b>s/i</b>
México	1,0%	0,4%	<b>1,4%</b>
Promedio Países OECD	1,1%	0,5%	<b>1,6%</b>

Fuente/ OECD (2013)

En los albores de la década del 80 el financiamiento del Estado representaba poco más de dos tercios de los ingresos del sector universitario, en tanto que a mediados de la década pasada el financiamiento fiscal no superaba al 20% de los ingresos totales de las universidades del CRUCH (CRUCH, 2006). El resto de los recursos son obtenidos por las instituciones por la vía de las matrículas, aranceles y prestación de servicios. Esta situación que responde a las políticas neo liberales impuestas desde 1981, ha impedido que haya un desarrollo armónico y más dinámico al interior de estas entidades.

### 3.4. Aseguramiento de la calidad

#### 3.4.1. Descripción del sistema de aseguramiento de la calidad

El concepto de aseguramiento de la calidad se inicia en Chile con la reforma del 81 que permitió la creación de nuevas instituciones, fundamentalmente, privadas y de distinta naturaleza. Para ello se estableció un sistema de examinación de los estudiantes de las nuevas instituciones privadas por parte de las universidades existentes a esa fecha, el cual constituía un requisito para la obtención de la autonomía plena.

Este modelo se perfeccionó con la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (Marzo de 1990) que creó el Consejo Superior de Educación (CSE) y que tiene las atribuciones para otorgar el licenciamiento a las nuevas instituciones tras un proceso de evaluación que contempla la revisión del proyecto de desarrollo institucional y la visita de pares.

A posteriori, en el marco del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad en Educación Superior (MECESUP), se establecen con carácter experimental las Comisiones Nacionales de Acreditación de Pregrado (1999) y Postgrado (2003) que además de acreditar las instituciones, acreditan también las carreras y programas. Dichas comisiones se institucionalizan mediante la Ley 20.129 de aseguramiento de la calidad (2006) que incorporó las funciones de: información, licenciamiento, acreditación de instituciones, acreditación de carreras y acreditación de programas (Espinoza y González, 2011).

La Comisión Nacional de Acreditación (CNA) concibe la acreditación como la certificación pública que se otorga a las instituciones, programas de pregrado y programas de postgrado que cumplen con ciertos criterios de calidad previamente definidos. Ella se obtiene como resultado de un proceso voluntario al que se someten las instituciones y que considera tres etapas: el informe de autoevaluación, el informe del comité de pares y el dictamen de la CNA. La acreditación tiene así por objeto fomentar y dar garantía pública de la calidad de las instituciones de educación superior y de los programas de pregrado y postgrado a través de ejercicios sistemáticos de evaluación. La acreditación de instituciones y programas son procesos que, siendo complementarios, son independientes (CNA, 2007).

Con las movilizaciones estudiantiles del 2011 se instaló en la agenda pública la necesidad de contar con un Estado con mayor injerencia en la regulación del sistema a fin de garantizar la calidad y la pertinencia de la oferta (Espinoza & González, 2013c).

Algunos rasgos normativos que distinguen al sistema chileno de aseguramiento de la calidad son: el respeto por la autonomía institucional; su carácter voluntario, con excepción de las carreras de medicina y pedagogía; la consideración de la autoevaluación y evaluación de pares como aspectos primordiales de la evaluación de la calidad; la existencia de agencias acreditadoras públicas y privadas; la promoción de la autorregulación; y la generación de facilidades para el acceso a la información orientada a la toma de decisiones por parte de los usuarios y de las instituciones.

Los procesos de acreditación formales en el país funcionan de acuerdo a parámetros tradicionales. No obstante, el Estado no dispone de ninguna tuición para fiscalizar los programas de pre y postgrado que no han sido oficializados. Por ejemplo, para supervisar la gran cantidad de oferta de programas virtuales que en su mayoría provienen de universidades privadas tanto nacionales como extranjeras. Esta situación se da, principalmente, en los estudios de postgrado donde existe una oferta muy heterogénea y desregulada (Espinoza & González, 2009).

Aun cuando los procesos de constitución legal de las nuevas entidades de educación superior son diferentes para las instituciones estatales (creadas por ley) y las privadas (creadas mediante el otorgamiento de personalidad jurídica sobre la base de un proyecto), en ambos casos los mecanismos de aseguramiento de la calidad, de evaluación y acreditación, son iguales. En la práctica, en algunas ocasiones no se han acreditado universidades estatales al igual como ha acontecido con las privadas con todas las implicancias de financiamiento que de ello se deriva (González & Espinoza, 2011).

#### Resultados de la Implementación del Proceso de Aseguramiento de calidad

Como se verifica en el Cuadro 6 ha habido un importante avance en la acreditación de las universidades (públicas y privadas) en el país. Sin embargo, en la actualidad mientras que todas las universidades públicas se encuentran acreditadas, una de cada tres universidades privadas nuevas no ha sido acreditada. Por otra parte, según los datos disponibles, una de cada dos entidades no universitarias (todas ellas de carácter privado), se encuentra acreditada a la fecha. Esta situación es altamente preocupante dado que a este segundo grupo de instituciones asisten los estudiantes de menores recursos (Espinoza & González, 2012a, 2013a).

**Cuadro 6. Número de instituciones acreditadas a diciembre de cada año (2004-2014)**

TIPO DE INSTITUCIÓN	2004	2007	2010	2014
Universidades estatales (CRUCH)	5	15	16	16
Universidades privadas (CRUCH)	4	9	9	9
Nuevas universidades privadas	3	19	27	23
IPs	2	12	15	18
CFTs	0	8	12	17
IES de las Fuerzas Armadas y de Orden	0	1	5	5
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>64</b>	<b>84</b>	<b>88</b>

Fuente/ CNA (2010a).

Si bien la acreditación podría asociarse a calidad podría sostenerse que la lógica de mercado que estableció el modelo neo liberal instaurado en el año 1981 está demostrando que un número importante de las nuevas instituciones privadas no son homologables en términos de calidad (medida a través de distintos indicadores, como por ejemplo, número de profesores full time, productividad científica, infraestructura idónea, desarrollo de programas de postgrado) respecto a las entidades tradicionales creadas con anterioridad a la reforma. Esto implica que pese a que la oferta privada ha permitido incrementar la cobertura y satisfacer demandas sociales, dicho aumento no ha estado vinculado a los estándares de calidad que corresponden a este nivel educativo.

En el plano de la cobertura territorial no existe ninguna regulación de parte del Estado para la apertura de sedes institucionales (Ver Cuadro 7). Esto ha generado un crecimiento desmesurado de la oferta que no se compadece con las necesidades del país ni con la distribución demográfica de la población. Más aun, algunas universidades privadas nuevas han establecido sedes sin responsabilizarse adecuadamente de su funcionamiento ni de invertir en infraestructura, llegando en algunos casos a establecer sistemas de “merchandising”. Lo anterior, atenta claramente contra los criterios de calidad mínima requeridos para el funcionamiento de tales sedes. No menos relevante resulta ser el hecho que estas instituciones no declaran para efectos de la acreditación la existencia de estas sedes (Ver Cuadro 7).

El modelo neo liberal ha obligado a algunas universidades estatales (por ejemplo, U. de Los Lagos y U. Arturo Prat) a abrir, igualmente, sedes con la intención de generar recursos frescos que les permitan solventar los gastos de operación básicos. Esta situación, obviamente, obedece al régimen de autofinanciamiento impuesto a contar del año 1981 por la dictadura de Pinochet y que tiene a muchas universidades estatales del CRUCH con altos niveles de endeudamiento con la banca privada.

**Cuadro 7. Sedes de instituciones de educación superior (2002-2007)**

AÑO	SEDES DECLARADAS	SEDES NO DECLARADAS	TOTAL DE SEDES EN FUNCIONAMIENTO
2002	386 (73%)	146 (27%)	<b>532 (100%)</b>
2007	454 (76%)	141(24%)	<b>595 (100%)</b>

**Fuente/** Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado, CNAP (2003); Rodríguez (2009).

Actualmente en Chile se ofrecen 11.007 carreras a nivel de pregrado. De este total, una de cada cuatro carreras se encuentra en proceso de cierre (Cuadro 8). Esto podría explicarse por dos causas: la sobresaturación de la oferta y/o por los requerimientos de calidad exigidos para acreditarlas (Espinoza & González, 2012a, 2013a).

**Cuadro 8. Número de carreras de pregrado vigentes y en proceso de cierre según tipo de institución (2010)**

TIPO DE INSTITUCIÓN	VIGENTES	EN CIERRE
Universidades	3.763	890
IPs	2.845	1.471
CFTs	1.791	247
Total	8.399 (76%)	2.608 (24%)

**Fuente/** Ministerio de Educación (2011).

Como se aprecia en el Cuadro 9, se ha producido un crecimiento sostenido en el número de carreras de pregrado acreditadas en la presente década. Del total de carreras acreditadas al año 2008 aproximadamente el 90% eran impartidas por universidades del CRUCH, en tanto que el 8% eran ofrecidas por universidades privadas nuevas. Ello deja en evidencia un enorme desbalance en cuanto al nivel de certificación que ostentan esas instituciones (Espinoza & González, 2012a, 2013a).

**Cuadro 9. Carreras de Pregrado Acreditadas Según Tipo de Institución (2001-2008)**

TIPO DE INSTITUCIÓN	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Universidades estatales	3	3	15	66	79	133	208	155
Universidades privadas del CRUCH		5	39	84	126	156	197	177
Nuevas universidades privadas		1	4	7	13	30	35	35
Institutos Profesionales	-	-	-	-	-	-	2	5
Centros de Formación Técnica	-	-	-	-	-	-	-	-
FFAA	-	-	-	-	1	1	2	2
Total	3	9	58	157	219	320	444	374

**Fuente/** CNA (2010a). **Nota/** El número de programas acreditados corresponde a aquellos con acreditación vigente (dato acumulado) a diciembre de cada año.

En el caso de los programas de postgrado se observa también una clara preponderancia de los programas acreditados en las universidades públicas (CRUCH) donde el 84% de las maestrías y el 87% de los doctorados se encontraban acreditados (Ver Cuadro 10). En contraposición con lo que ocurre en las entidades privadas donde solo el 59% de las maestrías y el 21% de los doctorados se encuentra acreditados (Espinoza & González, 2009, 2013a). Esto confirma que la nueva oferta privada creada con posterioridad a la reforma del 81 no es de una calidad equivalente a la observada en las entidades tradicionales del Consejo de Rectores lo que viene a refrendar que las políticas neo liberales no han contribuido a mejorar la calidad de la oferta privada a nivel de postgrado.

**Cuadro 10. Oferta de programas de magíster y doctorado según tipo de institución y régimen de acreditación (2008)**

TIPO DE UNIVERSIDAD	MAGÍSTER		DOCTORADO		TOTAL	
	Total programas	Programas acreditados	Total programas	Programas acreditados	Total Programas	Programas acreditados
Del CRUCH	445	84%	118	87%	563	85%
Privadas nuevas	281	59%	14	21%	295	57%
<b>Total</b>	<b>726</b>	<b>74%</b>	<b>26</b>	<b>80%</b>	<b>858</b>	<b>75%</b>

Fuente/ CNED (2009).

### 3.4.2. Alcances, limitaciones y debilidades del sistema de acreditación de la educación superior en Chile

La legislación de los años 80 y posteriormente la LOCE consagraron que la regulación del sistema terciario debía guiarse por los mismos mecanismos que rigen el mercado abierto, correspondiéndole al Estado solamente intervenir en aquello que es fundamental para el desarrollo económico y donde los privados no muestran interés (Estado subsidiario) (González y Espinoza, 2011).

La evidencia revela que en el caso chileno los requerimientos asociados con el aseguramiento de la calidad no han estado acordes a las exigencias que debieran existir en el nivel terciario. A manera de ejemplo, se puede citar que en el año 2010 se presentaron 31 instituciones de educación superior (16 universidades, 10 IPs y 5 CFTs) al proceso de acreditación ante la CNA, resultando todas ellas acreditadas. Lo mismo ha ocurrido en el plano de las carreras que han sido acreditadas por agencias privadas. De acuerdo con los datos disponibles, el 95,4% de las carreras de pedagogía y la totalidad de las carreras de medicina que se incorporaron al proceso de certificación el año 2009 fueron acreditadas (CNA, 2010b). Esta debilidad que presenta el sistema de control de la calidad queda en evidencia también al verificar lo que sucede con los exámenes de cualificación que rinden los estudiantes de medicina y pedagogía al momento de culminar sus carreras. En efecto, aun cuando en fecha reciente prácticamente todas las carreras de pedagogía fueron acreditadas, solo el 1% de los egresados de ellas evidenció dominar más de un 75% de los conocimientos necesarios para el ejercicio profesional (Ministerio de Educación, 2010; Domínguez, Meckes, San Martín, Sánchez y Bascope, 2011).

Una de las particularidades de los procesos de acreditación institucional y de carreras en el caso chileno es la independencia de dichos procesos dado que operan en forma autónoma. Por ello, es posible encontrar instituciones acreditadas que no tienen todas sus carreras y programas acreditados, así como instituciones no acreditadas que tienen algunas carreras certificadas por alguna agencia acreditadora.

La ley 20.129 permitió la creación de agencias privadas para la acreditación de carreras y programas de postgrado cuyo actuar ha generado críticas en la comunidad académica nacional. En primer lugar, porque algunos de los directivos que las conforman están vinculados directa o indirectamente a entidades con las cuales tuvieron o tienen algún nexo contractual, lo cual podría influenciar las decisiones de los consejeros. De igual forma, se da el caso de miembros de las agencias acreditadoras que por distintas razones se incorporan al staff de instituciones que han acreditado recientemente. En segundo término, se ha señalado lo inconveniente que resulta que algunas agencias privadas estén directamente vinculadas a universidades ya sean públicas o privadas, pues esto condicionaría su imparcialidad. En tercer lugar, se ha planteado que estas entidades no disponen de consejos de área para la acreditación de los programas de postgrado a nivel de magíster y especialidades médicas, lo que podría limitar técnicamente sus dictámenes (Espinoza & González, 2012a, 2012b, 2013a).

Cabe destacar que al no ser acreditadas las universidades pierden la posibilidad de recibir recursos del Estado, particularmente el Crédito con Aval del Estado para sus estudiantes. Esta situación ha condicionado el accionar de las agencias que tienden a ser más benevolentes para no perjudicar la sustentabilidad de las instituciones. A su turno, las universidades privadas nuevas que reclutan la mayor cantidad de estudiantes con CAE suelen ser menos exigentes en términos académicos para de ese modo evitar que se produzca deserción en los primeros años. Adicionalmente, las instituciones, reducen el nivel de endeudamiento con la banca privada.

En lo que respecta a la información que deben entregar las instituciones en los procesos de acreditación institucional, uno de los temas cuestionados dice relación con el manejo de recursos y las utilidades que generan las universidades, las que por ley no pueden lucrar. En esa perspectiva, ha habido situaciones de entidades privadas que, burlando el espíritu de la ley, no reinvierten las utilidades en el proyecto institucional (Torres, Guzmán y Riquelme, 2011).

Otras debilidades observables al interior del régimen de aseguramiento de la calidad dicen relación con que el Estado no dispone de organismos especializados para velar por el cumplimiento de las normativas y acoger los reclamos de los usuarios del sistema de educación superior. No obstante, existen instancias que no son excluyentes ni especializadas, pero en relación a las cuales existe jurisprudencia sobre el particular. Tal es el caso de los Tribunales de Justicia y del Consejo de Defensa del Consumidor, los cuales han operado en campos propios de su jurisdicción. Para cautelar estas funciones se ha planteado la necesidad de generar una Superintendencia de Educación Superior cuya constitución no ha suscitado el consenso necesario entre los distintos actores. Se espera que la futura Superintendencia de Educación Superior (el proyecto de ley que dará origen a esta entidad se halla en el parlamento) fiscalice a las universidades, IPs y CFTs en las materias de su competencia (González & Espinoza, 2014).

Se suma a lo anterior que el Estado chileno no dispone de mecanismos formales para evaluar logros y avances de las políticas de educación superior que pudieran ser establecidas desde el nivel central. Tampoco se han creado los organismos pertinentes para hacerlo, por lo que en el plano de la supervisión y control no hay diferencias entre lo público y lo privado.

De igual manera, el Estado chileno no dispone de atribuciones legales para regular la oferta de carreras y programas de postgrado debido a que las instituciones, una vez que logran la autonomía, quedan en plena libertad para determinar su oferta educativa. Una excepción a lo anterior está representada por las carreras de pedagogía y medicina que, según la normativa vigente, tienen la obligación de acreditarse ante alguna de las agencias privadas y si no lo logran en dos periodos sucesivos quedan impedidas de abrir nuevas vacantes, ya sea en entidades públicas o privadas (González & Espinoza, 2011).

En síntesis, a nivel de sistema el modelo chileno se ha regido bajo la lógica del “laissez faire” donde el mercado es el que regula todo en el marco de una legislación que data de 30 años, dejando al Estado en una situación muy limitada de intervención desde la perspectiva de la regulación. Sin embargo, con la llegada de Michelle Bachelet a la presidencia de la república a contar de marzo de 2014 y con la nueva conformación del congreso es dable esperar que se vayan produciendo algunos cambios en relación al cuerpo normativo que rige al sistema en su conjunto, incluyendo aquellos referidos a la regulación.

## Conclusiones

Ciertamente los antecedentes entregados en este artículo revelan que las políticas neoliberales han tenido una relevancia significativa en el desarrollo de la educación superior chilena en las últimas tres décadas.

En efecto desde la implementación de la reforma a la educación postsecundaria acaecida con la legislación de comienzos de los años 80 se dio inicio a un proceso de cambio del modelo tradicional de universidad trasminado por la lógica del libre mercado y sustentado en los principios del modelo económico neoliberal impulsado desde fines de la década del 60 en la Escuela de Chicago en Estados Unidos. Tales principios fueron ampliamente divulgados bajo la dictadura de Pinochet por los “Chicago Boys” (grupo de economistas chilenos que se perfeccionó en la Escuela de Chicago a fines de la década del 60) y dieron sustento a las políticas públicas promovidas en Chile en todos los sectores sociales, esto es, educación, salud, previsión social y vivienda.

Las políticas neo liberales que se adoptaron en Chile en el sector educación superior encontraron además eco en varias agencias de financiamiento internacional, incluyendo al Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y el Banco Interamericano de Desarrollo que a través de distintas instancias (préstamos, misiones, documentos estratégicos, recomendaciones) también contribuyeron a afianzar y consolidar la implementación del modelo. El modelo neo liberal -con todas sus repercusiones en el sector educación superior- se encuentra vigente hasta el día de hoy debido a que está fuertemente cimentado en una normativa establecida durante la dictadura militar (impulsada desde 1980 en adelante) y que no ha sido mayormente alterada en su esencia. Esta continuidad puede explicarse por la falta de voluntad de la clase política (que incluye a todos los partidos políticos del sistema chileno, sin excepción) que se ha beneficiado de una u otra forma con el modelo.

Los datos proporcionados en el texto muestran logros en cuanto al crecimiento de la oferta y el aumento de la cobertura en todos los sectores, pero en particular en el segmento de más altos ingresos que fue el que más incrementó su participación en el sistema. Todo ello en el marco de una reducción ostensible del aporte estatal hacia el sector terciario y hacia las universidades estatales y en la perspectiva de fortalecer al sector privado, donde la educación es concebida como un bien transable y no como un derecho social.

Por otra parte, se constata la presencia de un conjunto de debilidades y limitaciones en el desarrollo del sistema terciario, como consecuencia de la implementación de las políticas neo-liberales, incluyendo: una regulación muy débil a nivel institucional, de carreras y de programas de postgrado, carencia de instrumentos de control y supervisión de los procesos de enseñanza aprendizaje, y, una segmentación de la oferta educativa que redunde en la generación de una inequidad creciente en el acceso a instituciones, carreras y programas de postgrado de calidad, a la cual acceden preferentemente los sectores de mayores recursos (sociales, culturales y económicos). En otras palabras, el notable aumento de la cobertura no ha ido acompañado de acceso a una oferta de calidad.

Los principios neoliberales, además, han obligado a las instituciones a generar recursos por distintas vías, incluyendo: venta de servicios y consultorías, aumento de los aranceles y de los costos de matrícula, apertura de nuevas carreras no vinculadas en muchos casos a la misión de origen de la institución, apertura de nuevas sedes, generación de un sistema de aseguramiento de la calidad muy laxo y carente de suficiente rigurosidad para evaluar, etc.

El caso chileno ha sido presentado por los economistas neoliberales y por algunas agencias de financiamiento internacionales como un modelo exitoso de educación superior en la región latinoamericana. Como argumento se esgrime, recurrentemente, que es un sistema eficiente dado que apela a un gasto fiscal menor y permite un incremento sustantivo de la inversión privada. En este sentido, destacan los avances que se habrían logrado en materia de autofinanciamiento por parte de las universidades públicas, el aumento de la inversión privada, y el financiamiento de los estudios (aranceles y matrículas) por parte de los estudiantes que concurren a las instituciones públicas y privadas. Todo ello bajo el predicamento -sustentado por los economistas del Banco Mundial- que las tasas de retorno privada son mucho más altas en el caso de los estudiantes que acceden a la educación superior (con baja tasa de retorno social) y, por ende, estarían en condiciones de solventarse sus estudios.

En los últimos años, no obstante, particularmente a partir del 2011 cuando estallan las movilizaciones estudiantiles, el modelo neo-liberal y sus distintos componentes son puestos en tela de juicio por primera vez tras 30 años. Este fenómeno se explica por la creciente conciencia social de las debilidades del sistema que se han mencionado previamente y por el alto endeudamiento con la banca privada en el que han debido incurrir las familias chilenas para solventar la educación terciaria de sus hijos. El malestar se ha expresado en masivas y continuas protestas estudiantiles que han obligado a intervenciones de los últimos dos gobiernos, para incorporar cambios que morigeren la situación imperante. A la fecha, sin embargo, solo se han introducido cambios cosméticos al modelo y este no ha sido mayormente alterado en su esencia.

Entre los cambios recientes que muestran una tendencia a un replanteamiento parcial del modelo en su conjunto están: el incremento de las becas y las ayudas estudiantiles, la reducción de las tasas de interés de los créditos para el pago de matrícula y aranceles, una mayor estrictez de los procesos de acreditación, las investigaciones que se encuentra desarrollando la fiscalía en algunas universidades privadas para verificar si están lucrando. Las nuevas autoridades de gobierno encabezadas por Michelle Bachelet, recientemente elegidas (Marzo de 2014), están preparando un conjunto de proyectos de ley que serán enviados en fecha próxima al Congreso Nacional que incluyen: el fin al lucro, cambios en los procesos de aseguramiento de la calidad (se crearía una nueva agencia de acreditación estatal) y la creación de una superintendencia de educación superior. Con ello, se espera que el Estado y sus instituciones tengan mayores herramientas para regular y fiscalizar a las instituciones post-secundarias en diferentes ámbitos, incluyendo: lucro, desarrollo institucional, calidad de la oferta, sistema de información público, financiamiento, etc.

Es probable que con la nueva legislación y las normativas que se instauren en los próximos meses haya cambios que afecten la sustentabilidad del modelo neo-liberal y que den paso a un nuevo modelo, con un Estado más activo en materia de regulación y financiamiento, aunque ello está aún por verse.

## Referencias Bibliográficas

ALTBACH, P. G. (1988). International organizations, educational policy, and research: A changing balance (Editorial). *Comparative Education Review*, 32 (2), 137-142.

APPLE, M. (1988). What reform talk does: Creating new inequalities in education. *Educational Administration Quarterly*, 24 (3), 272-281.

BENNELL, P. (1996a). Using and abusing rates of return: A critique of the World Bank's 1995 education sector review. *International Journal of Educational Development*, 16 (3), 235-248.



- BENNEL, P. (1996b). Rates of return: Does the conventional pattern prevail in sub-Saharan Africa? *World Development*, 24 (1), 183-199.
- BERMAN, E. (1983). *The ideology of philanthropy*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- BUJAZÁN, M. (1987). International agency assistance to education in Latin America and the Caribbean, 1970-1984. *Comparative Education*, 23 (2), 161-171.
- CENTRO INTERUNIVERSITARIO DE DESARROLLO ANDINO, CINDA (2007). *Acreditación y Dirección Estratégica para la Calidad en las Universidades*. Santiago de Chile: CINDA.
- CNA [Comisión Nacional de Acreditación] (2010b). 2007/2010 *Memoria. Aseguramiento de Calidad en Educación Superior: Cuatro Años de CNA-Chile*. Santiago de Chile, CNA.
- CNAP [Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado] (2003). *Estudio de sedes de instituciones de educación superior en Chile*. Santiago de Chile, CNAP.
- COHEN, M.G. (2000). *Trading away the public system: The WTO and post-secondary education*. En: TURK, J. (Ed.) *The Corporate campus-commercialization and the dangers to Canada's colleges and universities*. Toronto, Canada: James Lorimer & Company. Pp.123-141.
- COLCLOUGH, C. (1996). Education and the market: Which parts of the neo-liberal solution are correct?, *World Development*, 24 (4), 589-610.
- CORAGGIO, J. L. (1994). Human capital: The World Bank's approach to education in Latin America. En: CAVANAGH, J.; WYSHAM, D. & ARRUDA, M. (Eds.). (1994). *Beyond Bretton Woods: Alternatives to the global economic order*. (pp.166-171). Boulder, CO: Pluto Press.
- CORAGGIO, J. L. (1995a). Educación y modelo de desarrollo. En: TAREA-CEAAL. (1995). *Políticas educativa en América Latina*. Lima, Perú: TAREA-CEAAL.
- CRUCH. (2006). *Anuario Estadístico*. Santiago: CRUCH.
- CUMMINGS, W. & RIDDELL, A. (1994). Alternative policies for the finance, control and delivery of basic education. *International Journal of Educational Research*, 21 (8), 751-828.
- DOMÍNGUEZ, M., MECKES, L., SAN MARTÍN, E., SÁNCHEZ, C. Y BASCOPE, M. (2011). *¿Producen mejores resultados las carreras de pedagogía básica con más años de acreditación?* Santiago de Chile: CEPPE.
- ESPINOZA, O., CASTILLO, D. & TRASLAVIÑA, P. (2011). *La Reforma de la Educación Media Técnico Profesional: Evaluación y Proyecciones*. Santiago: Ediciones PIIE-Universidad UCINF. 291 pp.
- ESPINOZA, O. & GONZÁLEZ, L.E. (2014). *Equidad en el Sistema de Educación Superior en Chile: Acceso, Permanencia, Desempeño y Resultados*. En: BERNASCONI, A. (Ed.). (2014). *La Educación Superior en Chile: Crecimiento y Consolidación*. Santiago: Ediciones de la Pontificia Universidad Católica de Chile (En imprenta).
- ESPINOZA, O. & GONZÁLEZ, L. E. (2013a). Promesas Incumplidas en Educación Superior Bajo el Gobierno de Piñera. *Barómetro de Política y Equidad. Cae el Telón. El Último Año del Gobierno de Sebastián Piñera*, 7, pp.112-131.
- ESPINOZA, O., CASTILLO, D. & GONZÁLEZ, L.E. (Editores). (2013b). *Políticas Públicas para Fomentar la Equidad y la Cohesión Social en el Sistema Educacional: Escenarios, Dilemas y Desafíos* (151 págs.). Santiago: LOM Ediciones.
- ESPINOZA, O. & GONZÁLEZ, L.E. (2013a). *Equidad y Cohesión Social en Chile: Breve Contextualización*. En: ESPINOZA, O. & GONZÁLEZ, L.E. (Eds.). (2013). *Políticas Públicas para Fomentar la Equidad y la Cohesión Social en el Sistema Educacional: Escenarios, Dilemas y Desafíos* (pp. 52-67). Santiago: LOM Ediciones.
- ESPINOZA, O. & GONZÁLEZ, L.E. (2013). Access to higher education in Chile: A public vs. private analysis. *Prospects* (UNESCO), June, XLIII, 2/166, 199-214. Springer, Netherlands. En <http://www.ibe.unesco.org/en/services/online-materials/publications/prospects.html>

- ESPINOZA, O. & GONZÁLEZ, L.E. (2013b). *Causes and consequences of the student protests in Chile*. En: MEYER, H. D.; E ST. JOHN; CHANKSELIANI, M. & URIBE, L. (Eds.). *Fairness in Access to Higher Education in a Global Perspective: Reconciling Excellence, Efficiency, and Justice* (pp.239-258). Rotterdam: Sense Publishers.
- ESPINOZA, O. & GONZÁLEZ, L.E. (2013c). Accreditation in Higher Education in Chile: Results and Consequences. *Quality Assurance in Education*, 21, (1), 20-38.
- ESPINOZA, O. & GONZÁLEZ, L.E. (2012a). La Fragmentación del Modelo y los Escándalos. *Barómetro de Política y Equidad. Tan Lejos, Tan Cerca, de la Ciudadanía y del Poder*, 5, 4, Noviembre. pp.110-128
- ESPINOZA, O. & GONZÁLEZ, L.E. (2012b). Estado Actual del Sistema de Aseguramiento de la Calidad y del Régimen de Acreditación en la educación superior en Chile: Balance y perspectivas. *Revista de la Educación Superior* (ANUIES), 162, Vol. XLI (2), pp.87-109.
- ESPINOZA, O. & GONZÁLEZ, L.E. (2012c). *Universidad y Bien Público: Nuevas Tendencias en América Latina*. En: DIDRIKSSON, A. & DE LA FUENTE, J. R. (Eds.). *Universidad, Responsabilidad Social y Bien Público: El Debate Desde América Latina* (pp.123-151). México, D.F: Editorial Miguel Angel Porrúa & Universidad de Guadalajara (256 pp.).
- ESPINOZA, O. & GONZÁLEZ, L.E. (2011). *Impacto de la Acreditación en Instituciones y Actores: El Caso de Chile*. En: SERVETTO, A. & SAUR, D. (Comp.). (2011). *Sentidos de la universidad*. Córdoba, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba. Pp.63-96.
- ESPINOZA, O. & GONZÁLEZ, L.E. (2009). Desarrollo de la Formación de Postgrado en Chile. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 13, (5), pp.207-232.
- ESPINOZA, O. (2008). Creating (in) equalities in access to higher education in the context of structural adjustment and post-adjustment policies: The case of Chile. *Higher Education*, 3, (55), pp.269-284.
- ESPINOZA, O. (2002). *The Global and the National Rhetoric of Educational Reform and the Practice of (In) equity in the Chilean Higher Education System, 1981-1998*. Tesis doctoral, School of Education, University of Pittsburgh. Publicada en ProQuest Dissertation and Theses. Publication number: AAT 3078839. ProQuest document ID: 765190531.
- GINSBURG, M., ESPINOZA, O., POPA, S. & TERRANO, M. (2004). *Globalization and Higher Education in Chile and Romania: The Roles of the International Monetary Fund, World Bank, and World Trade Organization*. En: ZAJDA, J. (Ed.). (2004). *The International Handbook of Globalization, Education, and Policy Research*. Sydney, Australia: Springer.
- GONZÁLEZ, L.E. & ESPINOZA, O. (2014). Las Tareas Incumplidas del Gobierno de Piñera y los Desafíos que deberá Enfrentar la Administración de Bachelet. *Barómetro de Política y Equidad. Evaluación del Gobierno de Piñera*, 8.
- GONZÁLEZ, L.E. & ESPINOZA, O. (2011). *El Rol del Estado Frente a las Universidades Públicas y Privadas*. En: BRÜNNER, J.J. y PEÑA, C. (Eds.). (2011) *El Conflicto de las Universidades: Entre lo Público y lo Privado*. Santiago: Ediciones U. Diego Portales (460 pp.).
- GONZÁLEZ, L.E. & URIBE, D. (2003). La educación superior en Chile: el cambio de una universidad de servicio público a una universidad de servicio particular. XXIV Congreso de la Latin American Studies Association, Dallas, USA, March 27-29.
- HEYNEMAN, S. (1995). Economics of education: Disappointments and potential. *Prospects* (Paris), XXV (4), 559-583.
- HEYNEMAN, S. (2001). The World Bank and the analysis of human capital: A contribution or distortion? Annual Meeting of the Comparative and International Education Society, Washington, D.C., March 2001.
- HEYNEMAN, S. (2003). The history and problems in the making of education policy at the WorldBank 1960–2000. *International Journal of Educational Development*, 23, 315-337.
- JONES, P. (1992). *World Bank financing of education: Lending, learning and development*. London, England: Routledge.
- KLEES, S. (2002). World Bank Education Policy: New Rhetoric, Old Ideology. *International Journal of Educational Development*, 22, 5 (September), 451-474.
- KLEES, S. (2011). The World Bank's New Education Strategy: A Disaster for Children. CIES, *CIES Perspectives*, 166, 6-7.

- LARRAÑAGA, O., CABEZAS, G. y DUSSAILLANT, F. (2013). *Estudio De la Educación Técnico Profesional*. Santiago: PNUD.
- LATORRE, C.L., GONZÁLEZ, L.E. y ESPINOZA, O. (2009). *Equidad en Educación Superior: Evaluación de las Políticas Públicas de la Concertación*. Santiago: Editorial Catalonia/Fundación Equitas. (245 pp.).
- LAUGLO, J. (1992). Vocational training and the bankers' faith in the private sector. Essay review of vocational and technical education and training: A World Bank policy paper'. *Comparative Education Review*, 36 (2), 227-236.
- LAUGLO, J. (1996). Banking on education and the uses of research. A critique of World Bank priorities and strategies for education. *International Journal of Educational Development*, 16 (3), 221-233.
- LIMA, D. (2011). Educational Policies and Globalization: elements for some criticism on the international organizations' proposals for Latin America and the Caribbean Islands Countries. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 7, 2, 279-309.
- MCGINN, N. (1997). Toward an alternative strategy for international assistance to education. *Prospects*, 27 (2), 231-246.
- MCNEELY, C. L. (1989). *Cultural isomorphism among nation-states: The role of international organizations*. Unpublished doctoral dissertation, Stanford University, San Francisco, CA.
- MCNEELY, C. L. (1995). *Constructing the nation-state: International organization and prescriptive action*. Westport, CT: Greenwood Press.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, DIVISIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR (1998). Proyecto de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior 1998-2003. Santiago, Chile: MINEDUC.
- NEAVE, G. (1988). Education and social policy: demise of an ethic or change of values? *Oxford Review of Education*, 14 (3), 273-283.
- NÚÑEZ, J. & GUTIÉRREZ, R. (2004). *Classism, discrimination and meritocracy in the labor market: The case of Chile*. Documento de Trabajo N° 208 (Abril). Santiago: Departamento de Economía, U. de Chile.
- PIIE. (1982). *Las Transformaciones Educativas Bajo el Régimen Militar*. Santiago: PIIE. (Volumen 2)
- PUIGGRÓS, A. (1996). World Bank education policy: Market liberalism meets ideological conservatism. *NACLA Report on the Americas*, XXIX (May/June) (6), 26-31.
- RODRÍGUEZ, E. (2009). *Rendición de Cuenta Pública de la Comisión Nacional de Acreditación*. Santiago de Chile: CNA.
- SAMOFF, J. (1993). The reconstruction of schooling in Africa. *Comparative Education Review*, 37,(2), 181-222.
- SAMOFF, J. (1996). Which priorities and strategies for education? *International Journal of Educational Development*, 16 (3), 249-271.
- SAMOFF, J., & CARROL, B. (2004A). From Manpower Planning to the Knowledge Era: World Bank Policies on Higher Education in Africa. UNESCO Forum Colloquium on Research and Higher Education Policy, Paris, France, 1-3 December.
- SAMOF, J. & CARROL, C. (2004b). Promise of Partnership and Continuities of Dependence: External Support to Higher Education in Africa. *African Studies Review*, 47, 1: 67-199.
- SCHWARTZ, S. (2000). Uni Monopoly Inc Lies on the Brink. *The Australian*, 16 (February), p. 38.
- SIES (2010). *Evolución de Titulación en Educación Superior de Chile Periodo 1999-2008*. Santiago: SIES, Mineduc.
- TORRES, C. A. (1995). State and education revisited: Why educational researchers should think politically about education. In M. A. (Ed.), *Review of research in education*, 21, 255-331. Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- VEDDER, P. (1994). Global measurement of the quality of education: A help to developing countries? *International Review of Education*, 40 (1), 5-17.
- WELCH, A. (2000). *Third World Education: Quality and Equality*. New York: Garland.

WILLIAMSON, J. (1990). *What Washington Means by Policy Reform*. En: WILLIAMSON, J. (Ed.). *Latin American Adjustment: How Much has Happened?*. Washington, D.C.: Institute for International Economics. (pp.5-20)

ZIDERMAN, A., & ALBRECHT, D. (1995). *Financing universities in developing countries*. Washington, D.C.: Falmer Press.

## Fuentes Electrónicas:

CNA [Comisión Nacional de Acreditación] (2010a). Resultados de acreditación. En <http://www.cnachile.cl/oirs/resultados-de-acreditacion>. Recuperado el 14 de marzo de 2011.

CNED (2013). INDICES: Estadísticas y Bases de Datos. En: [http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionIndicesEstadisticas/indices\\_estadisticas\\_BDS.aspx](http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionIndicesEstadisticas/indices_estadisticas_BDS.aspx)

CNED [Consejo Nacional de Educación] (2009). ÍNDICES 2009. En <http://www.cned.cl>. Recuperado el 16 de marzo de 2010.

CORAGGIO, J. L. (1995b). *Las propuestas del Banco Mundial para la educación: Sentido oculto o problemas de concepción?*. En <http://www.fronesis.org/otros/public2.htm>

EDUCATION INTERNATIONAL (EI) AND PUBLIC SERVICES INTERNATIONAL (PSI) (2002). "The WTO and the Millenium Round: What Is at Stake for Public Education?" Disponible en: <http://www.ei-ie.org/pub/english/epbeipsiwto.html>.

Futuro Laboral (2008). Ranking de 97 carreras universitarias según su rentabilidad y empleabilidad. En: <http://www.orientachile.cl/index.php/rankings/744-rentabilidad-carreras>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2014). Matrícula 2013. En: [http://www.mifuturo.cl/images/Informes\\_sies/Matricula/informematriculala\\_2013.pdf](http://www.mifuturo.cl/images/Informes_sies/Matricula/informematriculala_2013.pdf)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2011). Listado de instituciones vigentes. En [http://www.mineduc.cl/usuarios/sies/doc/201101031152140.instituciones\\_vigentes\\_enero\\_2011.xls](http://www.mineduc.cl/usuarios/sies/doc/201101031152140.instituciones_vigentes_enero_2011.xls). Consultado el 18 de octubre de 2011.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010). Resultados Prueba Inicia Egresados Pedagogía en Educación Básica 2010. En <http://www.evaluacioninicia.cl/docs/Inicia2010.pdf>. Consultado el 08 de mayo de 2011.

OECD (2013). Education at a Glance 2013. En [http://www.oecd.org/edu/eag2013%20\(eng\)--FINAL%2020%20June%202013.pdf](http://www.oecd.org/edu/eag2013%20(eng)--FINAL%2020%20June%202013.pdf)

TORRES, V., GUZMÁN, J. A. Y RIQUELME, G. (2011). Así opera el escandaloso sistema de acreditación de las universidades. En <http://ciperchile.cl/2011/09/29/asi-opera-el-escandaloso-sistema-de-acreditacion-de-las-universidades>. Recuperado el 12 de diciembre de 2011.

**Fecha de recepción:** 05/05/2014

**Fecha de aceptación:** 26/05/2014