

# PRIVATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE: CONSECUENCIAS Y LECCIONES APRENDIDAS

PRIVATIZATION OF HIGHER EDUCATION IN CHILE:  
CONSEQUENCES AND LESSONS LEARNED

PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO CHILE:  
CONSEQUÊNCIAS E LIÇÕES APRENDIDAS

**Oscar Espinoza**

Ed.D. en Policy, Planning and Evaluation in Education, School of Education, University of Pittsburgh,  
Pittsburgh, PA - United States.

Investigador del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad de Playa Ancha e investigador del  
Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).  
[oespinoza@academia.cl](mailto:oespinoza@academia.cl)

**Resumen:** El artículo discute los efectos que ha generado el proceso de privatización del sistema terciario chileno impulsado por la dictadura de Pinochet a contar del año 1981. A partir de fuentes primarias y secundarias se evalúa lo acontecido en materia de crecimiento de la plataforma institucional pública y privada, de la matrícula de pregrado, de la oferta de carreras y de la oferta de profesionales. Junto con ello se analiza lo acontecido con el régimen de financiamiento. La evidencia permite concluir que la privatización ha tenido un efecto nocivo para la sociedad y los actores involucrados, dado que el crecimiento explosivo que experimentó el sistema terciario, y que se manifiesta en una creciente apertura de carreras, matrícula y tasa de titulados, ha generado una oferta privada totalmente desregulada que no se condice con las necesidades del país.

**Palabras clave:** Chile. Educación Superior. Financiamiento. Plataforma Institucional. Privatización.

**Abstract:** The article discusses the effects generated by the privatization process of the Chilean tertiary system promoted by the Pinochet dictatorship since 1981. Based on primary and secondary sources, the growth of the public and private institutional platform, the undergraduate enrollment, the offer of undergraduate programs and the over supply of professionals are evaluated. In addition, what happened with the financing regime is analyzed. Evidence allows to conclude that privatization has had a harmful effect on society and the actors involved, given that the explosive growth experienced by the tertiary system, and manifested in a growing opening of careers, enrollment and graduation rates, has generated a totally deregulated private offer that does not match the needs of the country.

**Keywords:** Chile. Higher Education. Funding. Institutional Platform. Privatization.

**Resumo:** O artigo discute os efeitos gerados pelo processo de privatização do sistema terciário chileno promovido pela ditadura de Pinochet a partir do ano de 1981. Com base em fontes primárias e secundárias, avaliam-se os eventos relativos ao crescimento da plataforma institucional pública e privada, a inscrição na graduação, a oferta de carreiras e o fornecimento excessivo de profissionais. Além disso, o que aconteceu com o regime de financiamento é analisado. A evidência permite concluir que a privatização teve um efeito nocivo sobre a sociedade e os atores envolvidos, dado que o crescimento explosivo experimentado pelo sistema terciário e manifestado em uma crescente abertura de carreiras, inscrição e taxa de graduados gerou uma oferta privada totalmente desregulamentada que não corresponde às necessidades do país.

**Palavras-chave:** Chile. Ensino superior. Privatização. Plataforma Institucional. Financiamento

## Introducción

La privatización de la educación superior en el mundo, América Latina, y particularmente en Chile, representa un fenómeno que se ha venido suscitando con creciente intensidad en las últimas cuatro décadas (PRIEST; ST JOHN, 2006; LEVY, 2014; MOK, 2011; WANG, 2014; KWIEK, 2016). En esa perspectiva, urge una pronta discusión y reflexión acerca del rol que debe jugar la educación terciaria en el mundo contemporáneo y de los efectos que la privatización ha provocado. No menos importante resulta discutir en torno al rol que debe desempeñar el Estado moderno.

El impacto que ha producido la privatización en el plano de la plataforma institucional, la matrícula (tanto en el pre como en el postgrado), el financiamiento y la formación de profesionales está fuera de toda discusión. Dicho fenómeno, amparado por la presencia de un Estado de carácter subsidiario desde 1981 en adelante y la fuerte influencia de un modelo económico sustentado en los principios del neoliberalismo, ha producido un debilitamiento significativo de la educación estatal.

No puede desconocerse que el caso de Chile constituye una experiencia recurrentemente citada por algunos estudiosos y por los expertos del Banco Mundial (JOHNSTONE; SHROFF-MEHTA, 2000; WORLD BANK, 1994; 2000; ESPINOZA, 2016; FERREYRA; AVITABILE; BOTERO; HAIMOVICH; URZÚA, 2017) como un caso exitoso. Sin embargo, la evidencia empírica permite concluir que el sistema de educación superior chileno, tras la reforma estructural que experimentara a con-

tar del año 1981, ha estado evidenciando múltiples problemas que más que posicionarlo como un modelo, lo tienen sumido en un profundo caos con excesiva oferta de carreras y programas de postgrado y un alto número de egresados (de carreras como Ingeniería Comercial, Periodismo, Derecho, Psicología, Agronomía etcétera) que no se compatibiliza con la demanda del mercado laboral, ni mucho menos con las necesidades del país. (ESPINOZA, 2005; 2016; ESPINOZA; GONZÁLEZ, 2011)

Cuatro son los apartados que dan vida al presente artículo. Tras una breve introducción, se proveen algunos antecedentes que permiten comprender de mejor manera los orígenes de los procesos privatizadores y las fuerzas (factores endógenos y exógenos) que los han sustentado. El tercer apartado se detiene en el escrutinio de los procesos de privatización promovidos en las últimas cuatro décadas, en particular en lo que respecta a: el régimen de financiamiento, la masificación del sistema, el crecimiento de la plataforma institucional, la oferta de carreras y su impacto en la formación de nuevos profesionales. En último término, se discuten las conclusiones más relevantes derivadas del estudio.

## 1 Antecedentes de la Privatización del Sistema de Educación Superior

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; ESPINOZA, 2002). 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 (HOLZHACKER; CHORNOIVAN; YAZILITAS; DAYAN-OCHIR, 2009; LEVY, 2009a, 2009b). Ello favoreció la incorporación de estudiantes de altos recursos (que otrora no tenían cabida en el sistema por su marcado carácter meritocrático) y estudiantes de hogares de sectores medios y vulnerables que pudieron acce-

der por la vía de la adquisición de algún crédito institucional o bancario. (FERREYRA; AVITABILE; BOTERO; HAIMOVICH; URZÚA, 2017)

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 (ESPINOZA, 2005; TILAK, 2009; WILLIAMS, 2016). 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 (altamente lucrativos) que los benefician exclusivamente a ellos en desmedro del estudiantado y sus familias. Estos últimos para cumplir sus sueños deben incurrir en el endeudamiento con la banca privada. Desafortunadamente, tal endeudamiento (con onerosas tasas de interés) en la mayoría de los casos no tiene mucho sentido por dos razones: por un lado, se les brinda una educación de dudosa calidad y, por otro, el certificado que acredita el término de los estudios no les garantiza acceso al mercado laboral por la alta saturación de profesionales que viene observándose en la última década, producto del crecimiento explosivo de la matrícula que tuvo lugar en el sector privado a contar de comienzos de la década del 90. (MELLER; LARA, 2010; ESPINOZA; GONZÁLEZ, 2011)

En la actualidad es posible observar algunos de los riesgos que conlleva asimilar 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.

Ahora bien, 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, quede 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, 2005; VERGER, 2010). En efecto, consorcios internacionales como Laureate, Sylvan International Universities y Apollo han penetrado con mucha fuer-

za en América Latina y en Chile, en particular. En este último caso, las instituciones de educación superior que son administradas por dichos consorcios y persiguen fines de lucro, aglutinan a alrededor del 25% del total de la matrícula del nivel terciario. El ingreso de estos consorcios transnacionales al mercado chileno se ha visto favorecido por una legislación muy laxa que avala prácticas como el lucro encubierto.

La política neoliberal y el rol que juegan algunas agencias de financiamiento internacional (léase Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo y OECD) 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 por parte de los expertos de agencias internacionales (Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo, OECD) 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 (LIMA, 2011). Una percepción similar (aunque en paulatino retroceso) es observable en 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 (“Chicago Boys”) como desde fuera del país (Banco Mundial). En ese contexto, las dinámicas que afectaron al sistema

terciario chileno, de inspiración neoliberal, pueden explicarse a partir de factores endógenos y exógenos. (ESPINOZA, 2008; 2016)

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 de 1981 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, 2016).<sup>1</sup> 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)

## 2 Privatización de la matrícula y de la plataforma institucional

### 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.

**Cuadro 1: Evolución del Sistema de Educación Superior chileno (pre grado) en cifras (1980-2015)**

| Tipo de institución                   | 1980                 |           | 1990                 |           | 2015                 |           |
|---------------------------------------|----------------------|-----------|----------------------|-----------|----------------------|-----------|
|                                       | Número instituciones | Matrícula | Numero instituciones | Matrícula | Número instituciones | Matrícula |
| Universidades del CRUCH               | 8                    | 118.978   | 20                   | 108.119   | 25                   | 304.577   |
| Universidades Privadas nuevas         | 0                    | 0         | 40                   | 19.509    | 35                   | 341.391   |
| Total Universidades                   | 8                    | 118.978   | 60                   | 127.628   | 60                   | 645.968   |
| Institutos Profesionales              | 0                    | 0         | 81                   | 40.006    | 43                   | 373.171   |
| Centro de Formación Técnica           | 0                    | 0         | 161                  | 77.774    | 54                   | 146.515   |
| Total Educación Superior              | 8                    | 118.978   | 302                  | 245.408   | 157                  | 1.165.654 |
| Cobertura (población de 18 a 24 años) | 75%                  |           | 15,6%                |           | 53,1%                |           |

**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); MINISTERIO DE EDUCACION (2016a, 2016b); CNED (2013). INDICES: Estadísticas y Bases de Datos. En [http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionIndicesEstadisticas/indices\\_estadisticas\\_BDS.asp](http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionIndicesEstadisticas/indices_estadisticas_BDS.asp); MIDEPLAN (2015).

## 2.2 Oferta de carreras (Pregrado)

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.

Hacia el año 2010 se ofrecían en Chile 11.007 carreras a nivel de pregrado. De este total, una de cada cuatro carreras se encontraba en proceso de cierre (Cuadro 2). Esto podría explicarse por dos causales: a) la sobresaturación de la oferta que impedía llenar las vacantes y tornar financieramente sustentables las carreras, y, b) por los requerimientos de calidad exigidos para acreditarlas. (ESPINOZA; GONZÁLEZ, 2012a, 2013a)

**Cuadro 2: 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).

Entre los años 2010 y 2016 la oferta de carreras de pregrado se incrementó notablemente pasando de 11.007 a 12.520 respectivamente. Del total de carreras vigentes al año 2016 poco más del 10% se encontraba acreditada. En otras palabras, 1 de cada 10 programas ofertados se encontraba acreditado (Cuadro 3). En relación con la calidad de la oferta hay tres aspectos destacables: i) los postulantes a la educación superior prefie-



ren concurrir a instituciones acreditadas; ii) las entidades no acreditadas quedan excluidas para recibir algunos aportes fiscales; y, iii) los estudiantes que se matriculan en carreras acreditadas pueden acceder a algunos beneficios económicos (por ejemplo, el crédito con Aval del Estado, CAE). En años más recientes si bien se ha mantenido la voluntariedad para la mayoría de las carreras se estableció la obligatoriedad de la acreditación para los estudios de Pedagogía y Medicina conforme establece la Ley de Aseguramiento de la Calidad a contar del año 2006. Resulta interesante verificar que en el periodo 2008-2016 se produjo un notable aumento en el número de carreras acreditadas en el sistema, pasándose de 374 a 1.352 lo que supone un incremento cercano al 361% (Cuadro 3). Pero si el análisis se circunscribe a las carreras acreditadas según tipo de institución en el mismo lapso ya aludido se infiere de las cifras que mientras las universidades del CRUCH prácticamente duplican su participación en el sistema, las nuevas entidades privadas (universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica) irrumpen con fuerza acreditando un número importante de sus carreras, a diferencia de lo que ocurría en el 2008 cuando su oferta casi en su totalidad se hallaba sin la certificación que otorgan las agencias privadas de acreditación.

**Cuadro 3: Carreras de pregrado acreditadas según tipo de institución (2001-2016)**

| Tipo de institución                   | 2001 | 2005 | 2008 | 2016   |
|---------------------------------------|------|------|------|--------|
| Universidades estatales (CRUCH)       | 3    | 79   | 155  | 400    |
| Universidades privadas (CRUCH)        | 0    | 126  | 177  | 302    |
| Nuevas universidades privadas         | 0    | 13   | 35   | 391    |
| IPs                                   | 0    | 0    | 5    | 191    |
| CFTs                                  | 0    | 0    | 0    | 67     |
| IES de las Fuerzas Armadas y de Orden | 0    | 1    | 2    | 1      |
| Total carreras acreditadas            | 3    | 219  | 374  | 1.352  |
| Total carreras ofertadas              |      |      |      | 12.520 |

**Fuente:** CNA (2010, 2016).

Nota: El número de programas acreditados corresponde a aquellos con acreditación vigente (dato acumulado) a diciembre de cada año.

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 institucional, 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; ESPINOZA; GONZÁLEZ, 2011, 2013c)

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.

### 2.3 Cobertura y matrícula

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. En términos porcentuales la cobertura bruta creció poco más de 7 veces entre los años 1980 (presencia de un SES elitista cerrado) y 2015 (presencia de un SES altamente masificado y desregulado) (Ver Cuadro 4).

**Cuadro 4: Cobertura bruta en educación superior en población entre 18 y 24 años (1990-2015)**

| Año  | Cobertura Bruta |
|------|-----------------|
| 1980 | 7,5%            |
| 1990 | 15,6%           |
| 2000 | 30,9%           |
| 2015 | 53,1%           |

Fuente: MIDEPLAN (2015).

La matrícula total del Sistema de Educación Superior creció de 119.000 el año 1980 a poco menos de 1.200.000 de estudiantes el año 2015 lo que equivale a pasar de una cobertura del 8% al 53% (Ver Cuadro 1). 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, 2015)

En el Cuadro 5 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 universidades 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 2015 alrededor del 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, todos de carácter privado. 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. En la práctica son las universidades tradicionales y un puñado de universidades privadas nuevas las que logran reclutar a los estudiantes más talentosos.

El modelo económico vigente amparado en la doctrina neoliberal, sin lugar a dudas, ha contribuido a mantener las brechas en el acceso a la educación superior. Todavía más, existe evidencia que demuestra que si bien todos los educandos pagan su colegiatura, son los estudian-

**Cuadro 5: Distribución de estudiantes matriculados en Educación Superior en Chile según dependencia administrativa y quintil de ingresos autónomos (1990-2015)**

| QUINTIL | 1990         |       | 2000         |       | 2011         |       | 2015         |       |
|---------|--------------|-------|--------------|-------|--------------|-------|--------------|-------|
|         | IES Privadas | CRUCH | IES Privadas | CRUCH | IES Privadas | CRUCH | IES Privadas | CRUCH |
| I       | 46,2         | 53,8  | 43,8         | 56,2  | 66,8         | 33,2  | 69,0         | 31,0  |
| II      | 53,0         | 47,0  | 51,9         | 48,2  | 70,5         | 29,5  | 67,7         | 32,3  |
| III     | 53,5         | 46,5  | 45,2         | 54,8  | 67,1         | 32,9  | 74,2         | 25,8  |
| IV      | 52,9         | 47,1  | 53,1         | 46,9  | 70,0         | 30,0  | 73,7         | 26,3  |
| V       | 47,3         | 52,7  | 52,5         | 47,5  | 68,8         | 31,2  | 67,3         | 32,7  |

Fuente: Serie CASEN 1990, 2000 y 2015.

tes más vulnerables quienes asisten a las instituciones de menor calidad. (ESPINOZA; GONZÁLEZ, 2015, 2013b)

## 2.4 Sobre oferta de profesionales

Como consecuencia del crecimiento sostenido de la oferta privada y el consiguiente incremento de la matrícula de las últimas décadas se ha más que triplicado la cantidad de titulados de la educación post-secundaria en el lapso 2000-2015, considerando todos sus niveles formativos (Ver Cuadro 6). Al desagregar la información por tipo de instituciones se constata que ha habido un incremento altísimo en la graduación de profesionales desde el sector privado. Ello queda en evidencia cuando se constata que en el periodo 2000-2015 las universidades privadas incrementaron la tasa de titulados en más del 400%, los IPs en 1.100% y los CFTs en casi 300%. En contraposición las universidades estatales vieron crecer dicha tasa en apenas un 100% (Cuadro 6). Lo anterior es un claro efecto del proceso privatizador que ha redundado en una sobreoferta de profesionales que ha ido aparejada con retornos que se encuentran por debajo de las expectativas de las nuevas generaciones de egresados de la educación superior. Ello, naturalmente, va acompañado por una alta frustración al no cumplirse las

expectativas y por el hecho que muchos profesionales tengan que prolongar los estudios a nivel de postgrado para obtener una certificación que les permita competir con mayores posibilidades para acceder al mercado laboral.

El aumento sostenido de la oferta de profesionales 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 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, 2015; NÚÑEZ; GUTIÉRREZ, 2004)

**Cuadro 6: Evolución de titulados de educación superior (pregrado) según tipo de institución (2000-2015)**

| Instituciones            | 2000   | 2008   | 2015    | Tasa crecimiento 2000-2015 |
|--------------------------|--------|--------|---------|----------------------------|
| Ues. CRUCH               | 19.491 | 33.286 | 39.399  | 102%                       |
| Ues. Privadas            | 8.976  | 25.021 | 49.777  | 455%                       |
| Institutos Profesionales | 5.602  | 18.556 | 68.544  | 1124%                      |
| CFTs                     | 7.901  | 14.799 | 30.302  | 283%                       |
| Total                    | 41.970 | 91.662 | 188.022 | 348%                       |

Fuente: SIES (2010) y MINISTERIO DE EDUCACION (2017).

Producto de la desregulación avalada por el modelo libre mercadista, en las últimas dos décadas se ha incrementado notablemente la oferta de carreras de menor costo y de mayor rentabilidad (carreras de tiza y pizarrón) por parte de las entidades privadas. Como resultado de lo anterior, carreras como Periodismo, Psicología, Agronomía 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. (ESPINOZA, 2002, 2008; 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 2015 la relación de graduados era de 2,4 profesionales por cada técnico). Tal relación, sin embargo, debería ser proporcionalmente inversa, dado que lo que el país requiere hoy en día son más técnicos que profesionales.

## 2.5 Financiamiento

### 2.5.1 Relación del Estado con la Educación Superior Pública y Privada

El Estado juega distintos roles frente a las entidades públicas y privadas, dependiendo del tipo de régimen prevalente. La distinción entre lo público y lo privado es de larga data en educación superior y

tiende a enfocarse de manera ambigua y confusa en la literatura dado que las fronteras entre uno y otro muchas veces son apenas perceptibles (DILL, 2005; MARGINSON, 2016; WILLIAMS, 2016). Es indudable que nuevos aspectos/dimensiones asociados a la educación superior pública y privada están impactando en los sistemas nacionales, incluyendo por cierto las relaciones entre las instituciones del sector público y privado y las relaciones de éstas con el Estado. (MARGINSON, 2007; MARGINSON; SAWIR, 2005; GONZÁLEZ; ESPINOZA, 2011; ESPINOZA; GONZÁLEZ, 2012B)

En el mundo se ha librado una intensa discusión en el último tiempo acerca de si la educación superior, o más bien el conocimiento que se genera en este nivel del sistema educativo, es un bien público o no. En caso de serlo, se podría justificar, desde una perspectiva económica y política, un rol para el Estado como regulador o proveedor de esos bienes (DILL, 2005). Se plantea, complementariamente, que la educación superior efectivamente tiene rasgos de bien público, aun cuando en variados casos el Estado podría generar esos bienes con participación de instituciones no estatales, de carácter privado (con y sin fines de lucro). Empero, en ámbitos relacionados con temas de carácter valorativo, como el pluralismo, la justicia social y la equidad, o bien cuando existe riesgo involucrado en la creación de innovación en el conocimiento, el aporte de instituciones privadas se torna menos evidente. (CUE, 2009; ENDERS; JONGBLOED, 2006; KWIEK, 2008; STIGLITZ, 1998; GONZÁLEZ; ESPINOZA, 2011)

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 (Ver Cuadro 7). Cabe recordar que 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 pública 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. Se trata de un aporte regresivo altamente cuestionado y que será eliminado a contar del año 2018 en el marco de la reforma al sistema que se está llevando a cabo.

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,<sup>2</sup> 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. Tras las movilizaciones estudiantiles del 2011, el Crédito con Aval del Estado (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 al 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 los préstamos 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 y en las políticas impulsadas por el Banco Mundial desde comienzos de la década de 1980. 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). Esta estrategia de financiamiento (que no sido otra cosa sino la continuidad del proceso de “voucherización” y privatización de la oferta) ha beneficiado tanto al sector público como al privado.

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 de 1981 han establecido mecanismos —que están siendo investigados por la fiscalía— para retirar utilidades (y, por ende, lucrar) 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 7)

En los albores de la década de la década de 1980 el financiamiento del Estado representaba poco más de dos tercios de los ingresos del sector universitario, en tanto que en la actualidad el financiamiento fiscal directo no supera al 20% de los ingresos totales de las universidades del CRUCH. 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

**Cuadro 7: 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%          | 2,4%  |
| Argentina            | 1,1%          | 0,3%          | 1,4%  |
| Brasil               | 0,9%          | s/i           | s/i   |
| México               | 1,0%          | 0,4%          | 1,4%  |
| Promedio Países OECD | 1,1%          | 0,5%          | 1,6%  |

Fuente: OECD (2013).

un desarrollo armónico y más dinámico al interior de estas entidades, y especialmente entre las universidades estatales. Estas últimas han sufrido un enorme deterioro en las últimas décadas que se manifiesta en cuestiones tan básicas como: envejecimiento de las plantas docentes, debilitamiento de la infraestructura, caída en la productividad científica, entre otros.

### 2.5.2 El Tránsito desde el Régimen de Autofinanciamiento al Régimen de Gratuidad:

El modelo neo liberal en retirada

En el programa de gobierno de la presidenta Michelle Bachelet (2014-2018) hay una intencionalidad de cambiar el modelo económico y social imperante desde 1981 que implica revertir el proceso de generación de desigualdades y lograr mayor equidad en distintos ámbitos. La gratuidad universal en la educación superior se pensó con esa lógica y se podría haber empleado como una acción afirmativa para reducir la inequidad (en el acceso, permanencia y egreso) de haberse implementado con una lógica distinta.

Se calcula que la implementación del régimen de gratuidad de los estudios en el nivel terciario tuvo un costo para el erario público de US\$594 millones para el año 2016 (primer año de implementación) beneficiando a un total de 125.000 jóvenes de escasos recursos (deciles 1 al 5), mientras que para el año 2017 se estima que el gasto ascenderá a alrededor de US\$1.000 millones beneficiando a un total de 250.000 estudiantes de los primeros 5 deciles de ingresos (GUZMÁN, 2016).<sup>3</sup> A diferencia de lo que

ocurre en países como Argentina, Ecuador y Uruguay donde la gratuidad está pensada para financiar los aranceles a estudiantes que concurren a entidades estatales, en Chile el beneficio es entregado a aquellos estudiantes que se matriculen en instituciones acreditadas por al menos 4 años y que no tengan fines de lucro. Con ello se está financiando a estudiantes que concurren tanto al sector privado como estatal, siguiendo con la dinámica de la “voucherización”. En consecuencia, se continúa con la lógica de subsidiar al sector privado.

Si bien esta iniciativa representa un avance parcial para poner fin al régimen de autofinanciamiento, no es menos cierto que el Estado sigue financiando al sector privado lo que no se compadece con una política pública debidamente articulada donde el Estado ha de apoyar a sus instituciones de manera exclusiva e irrestricta.

La evidencia compilada permite sostener que las universidades que adscribieron al régimen de gratuidad tuvieron mayor demanda de matrícula en comparación con aquellas que no ingresaron a este sistema. Esta tendencia era esperable dado que los estudiantes más vulnerables y meritorios deberían optar por cursar estudios gratuitos en aquellas entidades incorporadas al régimen de gratuidad. Además, 14 de las universidades gratuitas experimentaron un alza en sus puntajes de ingreso PSU. (SAID; HERRERA; EL MERCURIO, 2016)

Con la implementación del régimen de gratuidad se busca responder al descontento de la ciudadanía y de los estudiantes por la situación extrema que enfrentan con las deudas contraídas con el sistema universitario y bancario (Fondo Solidario de Crédito Universitario-FSCU y Crédito Con Aval del Estado-CAE). En efecto, a comienzos del año 2016 la deuda total de morosos del FSCU ascendía a \$533.000 millones en tanto que el número de deudores morosos superaba los 76.000. (HERRERA; SAID; VALENCIA; EL MERCURIO, 2016)

La reforma a la educación superior es parte de un conjunto de medidas tendientes a fortalecer un nuevo rol del Estado. Una primera medida orientada a financiar los gastos que implica la reforma al sistema terciario conllevó un cambio en el régimen de tributación a contar del año 2015 donde las empresas y los sectores de mayores ingresos aportaran vía impuestos los recursos necesarios para la implementación de la gratuidad. Se esperaba, de esta forma, captar US\$8.300 millones de dólares en un

plazo de 5 años para sustentar los cambios contemplados (ESPINOZA; GONZÁLEZ, 2014). Hasta el día de hoy no se ha explicitado cuántos de esos recursos serán destinados efectivamente para financiar la reforma al sistema terciario, incluyendo la instauración del régimen de gratuidad.

## Conclusiones

Los principios del modelo liberal instaurados en Chile desde comienzos de la década de 1980 tuvieron un impacto inmediato en el sistema de educación superior. Ello quedó en evidencia con tres grandes transformaciones: la diversificación del sistema que dio origen a los IPs, CFTs (todos de carácter privado) y a las nuevas universidades privadas no tradicionales; la reducción del gasto público en el sector; y la puesta en marcha del régimen de autofinanciamiento institucional. Todo este proceso de cambios sentó las bases para promover la privatización del sistema postsecundario.

Estas transformaciones estuvieron alineadas con los planteamientos de 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.

A raíz de ello creció de manera ostensible la plataforma institucional, la oferta de carreras de pregrado y la matrícula. El crecimiento fue absorbido mayoritariamente por las instituciones privadas. Esta situación provocó el tránsito desde un sistema elitario a uno masificado y altamente desregulado. Acceden así al sistema de educación superior miles de jóvenes que son primera generación y que provienen de familias altamente vulnerables. La mayor parte de esta población, por sus condiciones sociales y económicas, ingresa a instituciones y carreras de dudosa reputación y de muy baja calidad, donde la educación es concebida como un bien transable y no como un derecho social. Todo ello avalado por: una regulación muy débil a nivel institucional y de carreras, carencia de instrumentos de control y supervisión de los procesos de enseñanza aprendizaje, y, una segmentación de la oferta educativa que redundaba en la generación de una

inequidad creciente en el acceso a instituciones y carreras de calidad, a la cual se incorporan 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.

Como consecuencia directa del explosivo crecimiento de la oferta y la matrícula que se observa en el sector privado, ha habido un crecimiento ostensible en las tasas de titulación lo que ha redundado en una sobre oferta de profesionales y en el incumplimiento de expectativas tanto en el plano laboral como a nivel de remuneraciones. En algunas áreas del conocimiento, tales como, ciencias sociales, humanidades y artes, la situación se ha tornado muy crítica.

En el plano del financiamiento institucional prácticamente no se han registrado cambios desde la reforma de 1981. En efecto, el gasto público en educación superior en relación al PIB se ha mantenido constante y muy por debajo del observado en países de la OECD y del mundo desarrollado. En contraste, el gasto privado se mantiene constante y muy alto en una clara señal que la privatización no da señales de ir en retirada a pesar de las tibias transformaciones que está impulsando el segundo gobierno de Michelle Bachelet.

La evidencia analizada permite concluir que la implementación del régimen de gratuidad a contar del año 2016 está socavando, aunque parcialmente, los cimientos del modelo neoliberal. Esto, fundamentalmente, porque con la gratuidad también se está beneficiando a los estudiantes que concurren a instituciones de nivel terciario de carácter privado a diferencia de lo que ocurre en otras regiones y naciones (Argentina, Uruguay y Ecuador) donde la gratuidad apunta a quienes se matriculan únicamente en instituciones dependientes del Estado. Sin embargo, la gratuidad tal y como está concebida en la actualidad si bien contribuye al termino paulatino de los sistemas de créditos y becas vigentes desde 1981, también apuntala el afianzamiento del proceso privatizador por la vía de la “voucherización”.

Por lo tanto, estamos en presencia de un régimen de financiamiento en proceso de transición que se está orientando gradualmente hacia la gratuidad universal. No se sabe a ciencia cierta de qué manera se continuará implementando la gratuidad en el gobierno que asuma en marzo de 2018. Ciertamente, ello dependerá de la coalición que asuma el poder.

Desafortunadamente, dado que no se ha formulado una política pública clara sobre la materia, no hay una dimensionalización adecuada de las implicancias económicas y sociales que conlleva implementar la gratuidad en el nivel terciario. Sin lugar a dudas, esta iniciativa no forma parte de una estrategia de desarrollo nacional y societal de largo plazo.

## Notes

- 1 Para profundizar en torno a los postulados y recomendaciones de política del Banco Mundial se sugiere consultar a: BUJAZÁN (1987), CORAGGIO (1994), HEYNEMAN (2001, 2003, 2016), HICKLING-HUDSON Y KLEES (2012), KLEES (2012), KLEES, SAMOFF Y STROMQUIST (2012), SIQUEIRA (2012).
- 2 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.
- 3 De acuerdo con estimaciones del Ministerio de Hacienda instaurar la gratuidad universal tal como la demandan los estudiantes tendría un costo aproximado de US\$2.800 millones.

## Referencias

BUJAZÁN, M. International agency assistance to education in Latin America and the Caribbean, 1970-1984. *Comparative Education*, v.23, n. 2, p. 161-171, 1987.

CNA [Comisión Nacional de Acreditación] (2016). *Base de Datos*. CNA, Santiago.

CORAGGIO, J. L. Human capital: The World Bank's approach to education in Latin America. In: CAVANAGH, J.; WYSHAM, D.; ARRUDA, M. (Eds.). *Beyond Bretton Woods: Alternatives to the global economic order*. Boulder, CO: Pluto Press, 1994. p.166-171.

CUE. *Nuevo Trato con el Estado. Fortaleciendo la Política de Educación Superior Estatal*. Documento aprobado por los Rectores del Consorcio de Universidades Estatales. Santiago: CUE, 2009.

DILL, D. *The Public Good, the Public Interest, and Public Higher Education*. Background Paper. Chapel Hill, North Carolina: The University of North Carolina, 2005. Disponible en: <<http://www.unc.edu/ppaq/docs/PublicvsPrivate.pdf>>. Obtenido en: 20 febrero 2017.

ENDERS, J.; JONGBLOED, B. *The public, the private and the good in higher education and research: an introduction*, 2006. Disponible en: <[http://www.transcript-verlag.de/ts752/ts752\\_1.pdf](http://www.transcript-verlag.de/ts752/ts752_1.pdf)>. Obtenido en: 20 febrero 2017.

ESPINOZA, O.; GONZÁLEZ, L.E. *Equidad en el Sistema de Educación Superior en Chile: Acceso, Permanencia, Desempeño y Resultados*. In: BERNASCONI, A. (Ed.). *La Educación Superior de Chile: Transformación, Desarrollo y Crisis* (Capítulo XII). Santiago: Ediciones de la Universidad Católica de Chile, 2015. p.517-580.

ESPINOZA, O.; GONZÁLEZ, L.E. *Equidad y Cohesión Social en Chile: Breve Contextualización*. In: ESPINOZA, O. & GONZÁLEZ, L.E. (Eds.). *Políticas Públicas para Fomentar la Equidad y la Cohesión Social en el Sistema Educacional: Escenarios, Dilemas y Desafíos*. Santiago: LOM Ediciones, 2013a. p.52-67.

ESPINOZA, O.; GONZÁLEZ, L.E. *Causes and consequences of the student protests in Chile*. In: 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*. Rotterdam: Sense Publishers, 2013b. p.239-258.

ESPINOZA, O.; GONZÁLEZ, L.E. Accreditation in Higher Education in Chile: Results and Consequences. *Quality Assurance in Education*, v.21, n.1, p.20-38, 2013c.

ESPINOZA, O.; GONZÁLEZ, L.E. La Fragmentación del Modelo y los Escándalos. In: *Barómetro de Política y Equidad. Tan lejos, Tan Cerca, de la Ciudadanía y del Poder*. Santiago: Fundación Equitas-Fundación Friedrich Ebert, 2012a. p.110-128.

ESPINOZA, O.; GONZÁLEZ, L.E. X *Universidad y Bien Público: Nuevas Tendencias en América Latina*. In: DIDRIKSSON, A.; DE LA FUENTE, J. R. (Eds.). *Universidad, Responsabilidad Social y Bien Público: El Debate Desde América Latina*. México, D.F: Editorial Miguel Angel Porrúa & Universidad de Guadalajara, 2012b. p.123-151.

ESPINOZA, O.; GONZÁLEZ, L.E. *Impacto de la Acreditación en Instituciones y Actores: El Caso de Chile*. In: SERVETTO, A.; SAUR, D. (Comp.). *Sentidos de la universidad*. Córdoba, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba, 2011. p.63-96.

ESPINOZA, O. y GONZÁLEZ, L. E. La Crisis del Sistema de Educación Superior Chileno y el Ocaso del Modelo Neoliberal. In: *Barómetro de Política y Equidad, Nuevos actores, nuevas banderas* (Volumen 3, Octubre). Santiago: Fundación Equitas-Fundación Friedrich Ebert, 2011. p.94-133.

ESPINOZA, O. El Rol del Banco Mundial en la Conformación de las Políticas de Educación Superior en Sociedades en Desarrollo. In: Altair Fávero & Gionara Tauchen (Compiladores.), *Políticas de Educacao Superior e Docecia Universitária: Diálogos Sul-Sul* (Capítulo 1). Curitiba, Brasil: Editora CRV, 2016. p.15-71.

ESPINOZA, O. Creating (in) equalities in access to higher education in the context of structural adjustment and post-adjustment policies: The case of Chile. *Higher Education*, v.55, n. 3, p.269-284, 2008.

ESPINOZA, O. Privatización y comercialización de la educación superior en Chile: Una visión crítica. *Revista de la Educación Superior (ANUIES)*, v. XXXIV, n. 135, Julio-Septiembre, p. 41-60, 2005.

ESPINOZA, O. *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. (2002) Publication number: AAT 3078839. ProQuest document ID: 765190531.

FERREYRA, M.; AVITABILE, C.; BOTERO, J.; HAIMOVICH, F.; URZÚA, S. *Momento decisivo. La educación superior en América Latina y el Caribe*. Washington, D.C. Banco Mundial. 2017.

GINSBURG, M.; ESPINOZA, O.; POPA, S.; TERRANO, M.. *Globalization and Higher Education in Chile and Romania: The Roles of the International Monetary Fund, World Bank, and World Trade Organization*. In: ZAJDA, J. (Ed.). *The International Handbook of Globalization, Education, and Policy Research*. Sydney, Australia: Springer, 2005. p.221-234.

GONZÁLEZ, L.E.; ESPINOZA, O. *El Rol del Estado Frente a las Universidades Públicas y Privadas*. In: BRÜNNER, J.J.; PEÑA, C. (Eds.). *El Conflicto de las Universidades: Entre lo Público y lo Privado*. Santiago: Ediciones U. Diego Portales, 2011. p.249-275.

GUZMÁN, F. (2016), *Mineduc estima que gratuidad 2017 costará US\$ 1.000 millones*. Santiago, *La Tercera*, 3 de Mayo, 2016. Disponible en: <<http://www.latercera.com/noticia/mineduc-estima-que-gratuidad-2017-costara-us-1000-millones/>> Obtenido en: abril 2017].

HERRERA, J.; SAID, C.; HERRERA, A.; VALENCIA, P. *Morosos del Fondo Solidario Deben Más de \$533 Mil Millones a sus Universidades*. Santiago, El Mercurio (C6), 7 de Febrero, 2016. Disponible en: <<http://www.emol.com/noticias/Nacional/2016/02/07/787216/Morosos-del-Fondo-Solidario-deben-mas-de-533-mil-millones-a-sus-universidades.html>> Obtenido en: 20 febrero 2017.

HEYNEMAN, S. *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. The history and problems in the making of education policy at the World Bank 1960–2000. *International Journal of Educational Development*, v.23, p.315-337, 2003.

HEYNEMAN, S. When Models Become Monopolies: The making of Education Policy at the World Bank. In: C. Collins & A. Wiseman (Eds.). *Education Strategy in the Developing World: Revising the World Bank's Education Policy* (Volume 16), London: Emerald, 2016, p. 43-62.



- HICKLING-HUDSON, A. & KLEES, S. (2012). Alternatives to the World Bank's Strategies for Education and Development. In S. Klees, J. Samoff & N. Stromquist (Eds.), *The World Bank and Education. Critiques and Alternatives*. (Chapter 14). Rotterdam: Sense Publishers, 2012, p. 209-226.
- HOLZHACKER, D.; CHORNOIVAN, O.; YAZILITAS, D.; DAYAN-OCHIR, K. *Privatization in Higher Education: Cross-Country Analysis of Trends, Policies, Problems, and Solutions*. Institute for Higher Education Policy (IHEP), Issue Brief. Washington D.C. 2009.
- JOHNSTONE, B.; SHROFF-MEHTA, P. (2000). *Higher Education Finance and Accessibility: An International Comparative Examination of Tuition and Financial Assistance Policies*. The International Comparative Higher Education Finance and Accessibility Project, The Center for Comparative and Global Studies, State University of New York at Buffalo, N.Y.
- KLEES, S.. World Bank and Education. Ideological Premises and Ideological Conclusions. In: S. Klees, J. Samoff & N. Stromquist (Eds.), *The World Bank and Education. Critiques and Alternatives*. (Chapter 4). Rotterdam: Sense Publishers, 2012, p.49-65.
- KLEES, J. SAMOFF; N. STROMQUIST (Eds.) *The World Bank and Education. Critiques and Alternatives*. Rotterdam: Sense Publishers, 2012.
- KWIEK, M. The University and the Welfare State in Transition: Changing Public Services in a Wider Context. Working Paper. 2008. Disponible en: <[http://www.raumplanung.uni-dortmund.de/irpud/presom/fileadmin/docs/presom/external/WS\\_Berlin\\_October\\_2007/Kwiek.pdf](http://www.raumplanung.uni-dortmund.de/irpud/presom/fileadmin/docs/presom/external/WS_Berlin_October_2007/Kwiek.pdf)> Obtenido en: 22 febrero 2017.
- KWIEK, M. From growth to decline? Demand-absorbing private higher education when demand is over. In M. Shah & S. Nair (Eds.), *A global perspective of private higher education*. New York: Elsevier, 2016. p.53-80.
- LATORRE, C.L.; GONZÁLEZ, L.E.; ESPINOZA, O. *Equidad en Educación Superior: Evaluación de las Políticas Públicas de la Concertación*. Santiago: Editorial Catalonia/Fundación Equitas, 2009, 245 pp.
- LEVY, D. Evolving Privatization in Eastern and Central European Higher Education. *European Education*, v.46, n.3, p.7-30, 2014.
- LEVY, D. Growth and typology. In: S. BJARNASON, K-M. CHENG, J. FIELDEN, M.J. LEMAITRE, D. LEVY, N.V. VARGHESE. *A new dynamic: Private higher Education*. Paris: UNESCO, 2009. p.2009.
- LEVY, D. For-profit versus Nonprofit Private Higher Education. *International Higher Education*, v.54, p.12-13, 2009.

LIMA, D. 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*, v.7, n.2, p.279-309, 2011.

MARGINSON, S. The public/private divide in higher education: A global revision. *Higher Education*, v.53, n.3, p.307-333, 2007.

MARGINSON, S. Public/private in higher education: A synthesis of economic and political approaches. *Studies in Higher Education*, p.1-16, 2016. Disponible en: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079.2016.1168797?journalCode=cshe20>>. Obtenido en: 22 febrero 2017.

MARGINSON, S.; SAWIR, E.. Interrogating global flows in higher education. *Globalisation, Societies and Education*, v.3, n.3, p.281-309, 2005.

MELLER, P.; LARA, B. *Carreras universitarias: rentabilidad, selectividad y discriminación*. Santiago: Uqbar. 2010, 261 pp.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, DIVISIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR. *Proyecto de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior 1998-2003*. Santiago, Chile: MINEDUC, 1998.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2016a). *Instituciones de Educación Superior*. Disponible en: <<http://www.mifuturo.cl/index.php/servicio-de-informacion-de-educacion-superior/listado-de-instituciones-vigentes-2015>>. Obtenido en: 28 febrero 2017.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2016b). *Informes de Matrícula*. Disponible en: <<http://www.mifuturo.cl/index.php/informes-sies/matriculados>>. Obtenido en: 22 febrero 2017.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2017). *Informes de Titulación*. Disponible en: <<http://www.mifuturo.cl/index.php/informes-sies/titulados>>. Obtenido en: 26 febrero 2017.

MIDEPLAN (2015). *Resultados CASEN 2015*. Santiago: MIDEPLAN.

MOK, K. Liberalization of the privateness in higher education. In P. N. Teixeira & D. D. Dill (Eds.), *Public vices, private virtues? Assessing the effects of marketization in higher Education*. Dordrecht: Springer. 2011. p.19-43.

NEAVE, G. Education and social policy: demise of an ethic or change of values? *Oxford Review of Education*, v.14, n.3, p.273-283, 1988.

NÚÑEZ, J.; GUTIÉRREZ, R. *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, 2004.

PRIEST, D.; ST JOHN, E. (Eds.). *Privatization and public universities*. Bloomington: Indiana UP, 2006.

SAID, C.; HERRERA, J. *Dos Universidades Privadas con Gratuidad Tuvieron las Mayores Alzas en Promedios PSU*. El Mercurio (C6), 24 de Enero, 2016. Disponible en: <<http://www.economiaynegocios.cl/noticias/noticias.asp?id=221333>>. Obtenido en: 26 febrero 2017.

SIES. *Evolución de Titulación en Educación Superior de Chile Periodo 1999 – 2008*. Santiago: SIES, Mineduc, 2010.

SIQUEIRA, A. The 2020 World Bank Education Strategy: Nothing New, Or The Same Old Gospel. In S. Klees, J. Samoff & N. Stromquist (Eds.), *The World Bank and Education. Critiques and Alternatives. (Chapter 5)*. Rotterdam: Sense Publishers, 2012, p. 69-81.

STIGLITZ, J. *Knowledge as a global public good*. In World Bank. *Knowledge for Development. World Development Report*. Oxford University Press, 1998. Disponible en: <<http://www.worldbank.org/knowledge/chiefecon/articles/undpk2/index.htm>>. Obtenido en: 26 febrero 2017.

TILAK, J. Higher education: a public good or a commodity for trade? *Prospects*, v. 38, n. 4, p. 449-466, 2009.

VERGER, A. *WTO/GATS and the Global Politics of Higher Education*. Routledge: London-New York. 2010.

WANG, L. *The road to privatization of higher education in China. A new cultural revolution?*. Dordrecht: Springer. 2014.

Williams, G. Higher education: Public good or private commodity? *London Review of Education*, v.14, n.1, p.131-142, 2016.

WORLD BANK. *Higher Education in Developing Countries: Perils and Promise*, World Bank, Washington, D.C. 2000.

WORLD BANK. *Higher Education: Lessons from Experience*, International Bank for Reconstruction and Development, Washington, D.C. 1994.

## Fuentes Electrónicas

CNA [Comisión Nacional de Acreditación] Resultados de acreditación. 2010. Disponible en: <<http://www.cnachile.cl/oirs/resultados-de-acreditacion>>. Obtenido en: 14 de marzo 2011.

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

Futuro Laboral. Ranking de 97 carreras universitarias según su rentabilidad y

Empleabilidad, 2008. Disponible en: <<http://www.orientachile.cl/index.php/rankings/744-rentabilidad-carreras>>.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Matrícula 2013, 2014. Disponible en: <[http://www.mifuturo.cl/images/Informes\\_sies/Matricula/informematricula\\_2013.pdf](http://www.mifuturo.cl/images/Informes_sies/Matricula/informematricula_2013.pdf)>

OECD. Education at a Glance 2013. Disponible 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)>

Recebido em 23 set. 2017 / Aprovado em 28 nov. 2017

Para referenciar este texto

ESPINOZA, O. Privatización de la Educación Superior en Chile: Consecuencias y Lecciones Aprendidas. *EccoS*, São Paulo, n. 44, p. 175-202. set./dez. 2017.