

pp. 78-107

Recibido: 01 | 11 | 2017

Evaluado: 26 | 11 | 2018

Cómo citar este artículo: Barrientos-Oradini, N., y Araya-Castillo, L. (2018). Educación Superior en Chile. *Revista Aletheia*, 10(1), 78-107.

Fotografía: Maya Corredor©



Educación superior en Chile: una visión sistémica

Higher Education in Chile: a Systemic Vision

Educação superior no Chile: uma visão sistêmica

Nicolás Barrientos-Oradini* | Luis Araya-Castillo**

* PhD (Doctor en Administración) en Filosofía en Administración de Empresas, Universidad Central de Nicaragua y Cass European Institute of Management; París, Francia, Magíster en Gobierno y Gerencia Pública, Universidad de Chile; Magíster en Educación Mención Pedagogía Universitaria, Universidad Miguel de Cervantes; Máster en Investigación, Universidad Central de Nicaragua; y Administrador Público y Licenciado en Ciencias de la Administración Pública, Universidad de Santiago de Chile. Se desempeña como Docente e Investigador de la Escuela de Gobierno, Facultad de Derecho y Gobierno, Universidad San Sebastián. Correo electrónico: nbarrientoso@docente.uss.cl

** PhD in Management Sciences y Master of Research in Management Sciences, ESADE Business School; Doctor en Ciencias de la Gestión y Máster Universitario en Investigación en Ciencias de la Gestión, Universidad Ramon Llull; Doctor en Empresa, Universidad de Barcelona; Máster en Consultoría Estratégica, Universidad de Valencia; Máster en Dirección Estratégica, Universidad de León; Magister en Marketing, Ingeniero Comercial, Licenciado en Ciencias en la Administración de Empresas y Bachiller con mención en Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad de Chile; Licenciado en Gestión de Calidad Total, Universidad Católica del Norte. Académico Docente Investigador (ADI) y Director del Grupo de Investigación EAGO (Estudios Avanzados en Gestión de Organizaciones), Facultad de Administración y Negocios, Universidad Autónoma de Chile. Correo electrónico: luis.arayac@uautonoma.cl

Resumen

Chile ha vivido un fuerte cambio en la educación superior a partir de 1980. Dos fuertes reformas han marcado este proceso y han implicado el aumento de instituciones, programas, especializaciones y matrícula. Esto ha provocado que el escenario cambie, por cuanto no solo aumentó la matrícula, sino que también la conformación de la misma, principalmente en el ingreso de estudiantes más vulnerables. Frente a esto es necesario analizar temas de género, calidad, duración y costos, debido a las desigualdades que podrían evidenciarse. El aumento de la participación laboral de las mujeres, mejoramiento de las habilidades e ingresos de grupos socioeconómicos vulnerables y el mejoramiento de niveles de desarrollo tecnológico mediante el capital humano, son elementos fundamentales para el desarrollo de Chile. Dado esto, la presente investigación busca analizar el modelo en profundidad. La data muestra diferencias asociadas a contextos socioeconómicos vulnerables y posibles diferencias en la tasa de término de los programas entre hombres y mujeres. Las diferencias evidenciadas generan la necesidad de aumentar la supervisión y fiscalización en el sistema, más aún si la evidencia internacional muestra un incremento de capital humano y los datos evidencian una posible falencia o desperdicio, en dicho sentido.

Abstract

Chile has experienced a strong change in higher education since 1980. Two strong reforms have marked this process and have involved the increase of institutions, programs, specializations and registration. This has caused the scenario to change, since not only increased registration but also its conformation, mainly with the entry of more vulnerable students. Faced with this, it is necessary to analyze issues of gender, quality, duration and costs, due to the inequalities that could be evident. Increasing women's labor participation, improving the skills and income of vulnerable socioeconomic groups and improving levels of technological development through human capital are fundamental elements for Chile's development. In this research we seek to analyze the model in depth. The data shows differences associated with vulnerable socioeconomic contexts and possible differences in the termination rate of programs between men and women. The differences evidenced generate the need to increase supervision and oversight in the system, more if the international evidence shows the increase of human capital and the data show a possible failure, or waste, in that sense

Resumo

O Chile experimentou uma grande mudança no Ensino Superior desde 1980. Duas reformas marcaram esse processo e envolveram o aumento de instituições, programas, especializações e número de estudantes. Isso fez com que o cenário mudasse, dado que não só aumentou o número de estudantes, mas também mudou a conformação dessa população, principalmente com a inclusão de alunos mais vulneráveis. Diante disso, é necessário analisar questões de gênero, qualidade, duração e custos, devido às desigualdades que poderiam ser evidentes. Aumentar a participação do trabalho das mulheres, melhorar as habilidades e a renda de grupos socioeconômicos vulneráveis e melhorar os níveis de desenvolvimento tecnológico por meio do capital humano são elementos fundamentais para o desenvolvimento do Chile. A partir disso, a presente pesquisa busca analisar o modelo em profundidade. Os dados evidenciam diferenças associadas a contextos socioeconômicos vulneráveis e possíveis diferenças na taxa de conclusão de graduação entre homens e mulheres. Essas diferenças geram a necessidade de aumentar a supervisão e a fiscalização no sistema, ainda mais se as evidências internacionais apontam para um aumento do capital humano e os dados assinalam uma possível deficiência ou desperdício, nesse sentido.

Palabras clave

Visión sistémica; educación; Educación Superior; análisis de costos; financiamiento de Educación Superior.

Keywords

Systemic Vision, Education, Higher Education, Analysis of Costs, Financing of Higher Education.

Palavras chave

visão sistêmica; educação; Ensino Superior; análise de custo; financiamento do Ensino Superior.

Introducción

La educación es un elemento central en el proceso de desarrollo de cualquier país, es un aporte a la movilidad social (Solon et al., 2013) y al aumento de los procesos productivos (Romer, 1986). Esto es particularmente relevante, por cuanto se sostiene que, de todos los servicios, el sector de educación superior es aquel que se relaciona en forma directa con el crecimiento de una sociedad y su desarrollo socioeconómico (Senthilkumar y Arulraj, 2011).

Dado esto, si se piensa en la necesidad de dar un salto tecnológico, es aún más necesario poder mejorar los estándares educativos existentes. Fundamentalmente, se requiere, en el escenario actual, pensar en perspectiva de avanzar hacia un contexto que permita fomentar la formación de capital humano y el mejoramiento de las condiciones productivas y competitivas del país. Chile ha vivido un proceso de cambio drástico desde 1980 a la actualidad, a partir de dos grandes reformas y una serie de incorporaciones que buscan mejorar los procesos y la supervisión de las instituciones (Thieme, Araya-Castillo y Olavarrieta, 2012).

Es importante tener en consideración que el fomento del capital humano involucra más que el proceso de especialización terciario, ya que tiene que ver con un proceso formativo básico e intermedio correspondiente a la educación básica y media. En Chile estos niveles educativos se diferencian en tres grandes segmentos diferenciados por su administración y financiamiento: Municipal, Subvencionado y Privado. Correlativamente, estudiantes de un nivel socioeconómico vulnerable asisten a establecimientos de administración municipal

y aquellos de una condición socioeconómica alta asisten a establecimientos de administración privada. Adicionalmente, la enseñanza media tiene una diferenciación según especializaciones, pudiendo ser científico-humanista o técnico-profesional, teniendo esta última diferentes énfasis.

La educación terciaria se caracteriza por tres estamentos diferentes en especialización y títulos que entregan, por cuanto conviven Centros de Formación Técnica (CFT), Institutos Profesionales (IP) y Universidades (U). Los primeros se caracterizan por una formación fundamentalmente técnica y entregan títulos técnicos de nivel superior. Los segundos entregan una formación profesional, sin grados académicos y otorgan títulos profesionales. Y las últimas entregan formación profesional y académica, otorgando títulos profesionales y grados académicos (González y Schmal, 2005).

Dentro de las Universidades se encuentran las Universidades Privadas (UP), que son aquellas que partieron después de la reforma de 1980 y cuya administración es totalmente privada. Luego están las Universidades que desde su creación pertenecen al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH), las cuales existían antes de la reforma, incluyendo a las sedes regionales que se transformaron en Universidades propiamente, y que se separan según si su administración es Privada (UPCR) o Pública/Estatal (UECR).

Adicionalmente, cada institución puede obtener una certificación (acreditación) que verifica la calidad de los procesos de enseñanza y depende de un estamento único autorizado por el Estado; antes de dicha certificación la institución debe certificar su

autonomía, hecho que le permite emitir títulos y grados (si es universidad) de manera propia e independiente.

En la actualidad el sistema evidencia una serie de dificultades, que atentan contra el círculo virtuoso explicitado. Diferencias de género debidas al contexto socioeconómico, la procedencia académica o la acreditación de las instituciones, pudiesen generar distorsiones en la finalidad virtuosa buscada, aún más si se piensa en conflictos evidenciados con el financiamiento de la educación superior (Rau, Rojas y Urzúa, 2013).

Según indican Reyes y Rosso (2012), los eventos más recientes son la revuelta de estudiantes secundarios llamada "revolución pingüina", las reivindicaciones de las universidades por una definición del rol y la relación del Estado con el sistema de educación superior, así como los conflictos generados con los órganos satélites del Estado como la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). Así, se puede ver que el tema educacional, lejos de encontrarse zanjado, es un campo en permanente reconfiguración y disputa.

En este contexto, es necesario hacer recomendaciones de política, fundamentalmente, asociadas a la fiscalización y la supervisión del sistema mismo. Es necesario estandarizar procesos de acreditación y certificación conducentes a igualar las condiciones del sistema.

Teniendo presente lo anterior, el problema de investigación que se identificó se relaciona con caracterizar de manera multivariable el sistema de educación superior chileno. Dado esto, el objetivo general del presente estudio es caracterizar el sistema de educación superior chileno con el objeto

de obtener una visión sistémica. Por su parte, los objetivos específicos que se formularon son los siguientes:

- Presentar un marco referencial que permita determinar las diferencias conceptuales entre lo público y lo privado en las universidades chilenas.
- Desarrollar una construcción teórica que entregue conclusiones relevantes a la hora de diferenciar los conceptos de público y privado en las universidades chilenas.
- Proponer mejoras que permitan perfeccionar la calidad de las políticas públicas y sirvan de experiencia comparada para establecer recomendaciones de política pública.

El presente análisis no solo es relevante para Chile, por cuanto se señala que la educación presenta dinámicas similares entre los diferentes países, tal vez con la excepción de aquellos de menores ingresos (Larraín y Zurita, 2008). Esta situación no es ajena a Latinoamérica, por cuanto se argumenta que a partir de los años 90 la educación superior en la región experimentó un crecimiento cuantitativo y algunos cambios en las políticas públicas del sector (García-Guadilla, 2007).

A diferencia de lo que ocurrió en otras latitudes del mundo, en donde los modelos de educación superior se reconstituyeron bajo pautas de orientación hacia la diferenciación institucional, en la región latinoamericana las tendencias y los cambios que se resintieron, hicieron referencia a un largo período de contracción de los recursos económicos, que provocó movimientos de adecuación constantes que, a su vez, alteraron de manera

definitiva la relación de participación y de conducción de los sectores tradicionales de la educación superior, esto deterioró fuertemente la capacidad de legitimidad de los órganos de poder, de sus propósitos y de sus estrategias.

El artículo se estructura de la siguiente manera. En una primera instancia, se relata la historia de la educación superior en Chile, poniendo relevancia en la importancia de las reformas que se han vivido y cómo han ido cambiando el escenario en cada proceso. Posteriormente, se analiza el sistema actual, poniendo el énfasis en la matrícula, acreditación, costos y duración. De acuerdo con este análisis se obtienen conclusiones de la situación actual y se realizan algunas consideraciones de política pública. Finalmente, se presenta el listado de referencias.

Marco teórico

El siguiente apartado relata los sucesos que marcaron la historia y conformación del actual sistema de educación superior de Chile. En términos cronológicos el primer hito importante es la reforma de 1980 que permitió a organizaciones privadas establecer instituciones de educación superior y determinó tres posibles opciones: Universidades (U), Institutos Profesionales (IP) y Centros de Formación Técnica (CFT), cada uno habilitado para entregar distintos niveles de formación profesional y académica.

Anterior a este hecho, existía un sistema "público" que mezclaba instituciones de origen y administración pública y otras privadas, también existían sedes regionales y una especialización (o complejidad en los sabe-

res impartidos) solo en ciudades grandes del país (Bernasconi y Rojas, 2004).

Luego se produjo la introducción del Crédito con Aval del Estado (CAE), política en vigencia desde el año 2006, que buscaba ampliar la matrícula de estudiantes en educación superior (ES) mediante la "relajación" de la restricción financiera. Esto permitió que algunos bancos pudiesen financiar la educación de una cartera de estudiantes, siendo el Estado su aval. Finalmente, se tiene el proceso de gratuidad, que comenzó en el año 2015 y busca financiar la totalidad de los costos asociados a la ES para la mayoría de la población estudiantil chilena de manera progresiva y según el aumento de las arcas fiscales.

Contextualización previa

Antes de 1980, Chile poseía un sistema de universidades "públicas" diferenciadas en su tipo de administración (Pressacco y Carbone, 2010). Se podían ver universidades estatales o privadas, las primeras nacidas por orden de un Gobierno en particular y las segundas por el esfuerzo de organizaciones privadas, ambas amparadas bajo el financiamiento y supervisión del Estado. Lo anterior propiciaba ciertos mecanismos de financiamiento, como becas o créditos, entregados directamente por las instituciones que hacían un rol de prestador de servicios (impartían distintas carreras) y de facilitador de financiamiento (intermediario financiero).

La situación anterior se debió a los cambios experimentados después de 1973, cuando disminuyó el gasto público en educación entre un 15% y 35%, dependiendo de la metodología usada para la estimación,

y aumentó el financiamiento propio de las universidades entre un 13,5% a un 26,9% promedio en el período entre 1974 y 1980 (Brunner, 1986). Anterior a esto, el financiamiento era prominentemente público en la totalidad de las instituciones, y, gracias a la reforma universitaria iniciada en 1967, se vivió un proceso de modernización de la orgánica en las universidades, pasando a ser más democrática e involucrando en organismos colegiados y decisiones institucionales a profesores y estudiantes, creando departamentos y aumentando la cantidad de profesores de planta dedicados a la investigación (Bernasconi y Rojas, 2004).

Debido al carácter “público” del sistema, en el mismo cohabitaban un pequeño número de instituciones, las cuales podían expandirse a lo largo del país generando sedes regionales que impartían carreras específicas a la zona (Espinoza, 2008). Por ejemplo, en la zona sur, eminentemente agrícola, se impartía la carrera de ingeniería en ejecución agrícola (agronomía), buscando el perfeccionamiento de los habitantes de la zona para poder trabajar la tierra.

En los centros urbanos más importantes, como Concepción y Valparaíso, se establecieron Instituciones Complejas, que impartían distintos saberes, generando una “semi-descentralización” de la capital desde una perspectiva académica. Al hablar de instituciones complejas, se hace referencia a organismos educacionales que imparten distintos saberes (por ejemplo, derecho, medicina, ingeniería), haciéndola una institución más “completa” desde la perspectiva de su oferta educativa. Las instituciones que tenían sedes regionales eran la Universidad de Chile, la Pontificia Universidad Católica

de Chile y la Universidad de Santiago de Chile, en ese momento Universidad Técnica del Estado.

Ciertamente este escenario generaba una concentración en elites, lo que atenaba contra la movilidad social y el progreso del país (Araya-Castillo, 2015). La poca y concentrada oferta educativa generaba dos barreras a priori, primero para poder ingresar, luego para costear la estadía y los estudios. La primera barrera tiene relación con un hecho nominal, ya que mientras menor es la oferta de programas y, a lo menos, se mantiene constante la cantidad de personas que desean ingresar, se reduce la probabilidad de que una persona pueda ingresar a la educación superior. La segunda barrera se relaciona con los costos asociados a estudiar, ya que si el estudiante poseía las capacidades para ingresar y mantenerse dentro de un programa, debía tener la capacidad financiera de solventar una vida en otro lugar geográfico, esto en el caso de no existir instituciones que impartieran el programa que deseaba en donde habitaba.

Al existir Instituciones Complejas solo en grandes zonas urbanas había una facilidad para los habitantes de aquellas, desde una perspectiva de costos de vida; también la poca oferta generaba que solo estudiantes privilegiados, sea por la educación que pudieron recibir o por las habilidades innatas, pudiesen tener los méritos para ingresar (Bernasconi y Rojas, 2004). Esto redundaba en la generación de un segmentado grupo con estudios universitarios, en la conformación de elites socioeconómicas, escasa movilidad social y pérdida de capital humano (subaprovechamiento del potencial). A pesar de lo concentrado y segmentado del con-

texto a partir de 1970 se hicieron esfuerzos considerables para aumentar la cobertura (matrícula) en educación superior, por cuanto el incremento durante la década de los 60 fue de un 12,04% y entre 1970 y 1973 de un 23,69%, aumentando casi al doble en tres años (Brunner, 1986).

Sumado a lo anterior, se debe agregar que la especialización se enfocaba principalmente en un carácter universitario o profesional, dejando los llamados "oficios" a un reducido número de opciones académicas (Bernasconi y Rojas, 2004). Esto aumentaba el carácter concentrado de dicho sistema y concentraba las especializaciones en los saberes de carácter universitario. Acá es necesario reconocer el rol de la actual Universidad de Santiago de Chile (inicialmente Escuela de Artes y Oficios, posteriormente, Universidad Técnica del Estado) y la Universidad Técnica Federico Santa María en la masificación y perfeccionamiento de personas en dichas áreas, en las cuales era más probable encontrar personas de niveles socioeconómicos medios y bajos en la época.

Situación chilena post reforma de 1980

La reforma de 1980 permitió que organizaciones privadas pudiesen ingresar al mercado de ES (Menéndez, 2014). Se entiende por mercado a la totalidad de organizaciones que ofertan algún tipo de opción educativa dentro de la ES (Araya-Castillo, 2015). Sin lugar a dudas esto generaría una expansión de la oferta educativa, y por consiguiente de la matrícula. Se generaron medidas para "facilitar" el financiamiento como fueron los créditos de la Corporación de Fomento de la Producción, Corfo y el Fondo Solidario, permitiendo que las universidades dejasen el rol

de intermediario financiero. El crédito Corfo podía ser utilizado en instituciones privadas, mientras que el Fondo Solidario solo podía hacerse efectivo en instituciones públicas.

La instauración de dos "clases" más de organismos de ES, los Institutos Profesionales y los Centros de Formación Técnica, respondió a la creciente necesidad de abarcar perfeccionamientos asociados a la labor técnica o de oficios, permitiendo perfeccionar en rubros específicos a ciertas zonas y áreas industriales. Se esperaba que también generara una "descompresión" de la demanda por formación universitaria, entendiéndose que, al ampliar la gama de posibilidades, esta se diversificaría. A lo anterior se debe agregar que en 1998 se sumaron al reconocimiento de instituciones de ES a las Fuerzas Armadas, de Orden y Seguridad y de Policía de Investigaciones, permitiendo a las personas que se formaran en ellas recibir un título profesional o grado académico reconocido por el Estado.

Las ocho Instituciones existentes pasaron a ser 25, esto debido a la transformación en Universidades o Institutos Profesionales de las sedes regionales de la Universidad de Chile, Universidad Técnica del Estado y la Pontificia Universidad Católica de Chile (Brunner y Uribe, 2007). Todas las instituciones fueron autónomas desde su formación, permitiéndoles expandir su oferta académica según lo estimasen correspondiente, además de tener financiamiento estatal, al igual que las instituciones de donde nacieron.

Se generó la necesidad de reglamentar el creciente mercado, tanto en la regulación tarifaria (específicamente si se puede "lucrar") como en la generación de oferta (calidad de las carreras impartidas). Se estipuló que las Universidades estaban

facultadas para otorgar grados académicos y títulos profesionales, los Institutos Profesionales estaban dedicados a la formación de profesionales mediante el otorgamiento de títulos profesionales, y los Centros de Formación Técnica podían entregar títulos técnicos con un nivel universitario. Con esto se separó el “grado” de complejidad de los diferentes estudios posibles y el perfeccionamiento existente (González y Schmal, 2005).

En un primer momento los esfuerzos se centraron en verificar el correcto funcionamiento de las instituciones, por lo tanto, se generó un mecanismo por el cual se obtenía la autonomía, categoría que permitía a la institución emitir títulos y grados de forma independiente y no supervisados por el Ministerio de Educación (Mineduc). En 1990 se crea el Consejo de Educación Superior, organismo establecido en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), ente encargado de velar por la correcta administración de las instituciones (en particular de U e IP), mientras el Mineduc quedó a cargo de velar por el funcionamiento de los CFT.

Posteriormente, hacia 1999 se crea la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) que posteriormente deriva en la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), organismo que pone el foco en la calidad de los programas ofrecidos por las distintas instituciones de ES. Esta genera toda una reglamentación, mecanismos y procesos bajo los cuales cada institución y programa debe pasar para conseguir una certificación de calidad, la cual es pública y obedece a parámetros establecidos por la CNA. En la actualidad, estos parámetros son iguales según el contexto, es decir, según la carrera, el tipo de institución y el área del saber. Para

el año 2016 solo un 54% de las instituciones de educación superior se encontraban acreditadas (entre dos y siete años), pero la mayor cantidad de estudiantes asistía a instituciones acreditadas. Esta situación se ha mantenido desde el año 2009 y, al mismo tiempo, se ha incrementado paulatinamente la cantidad de estudiantes que asisten a instituciones acreditadas.

Crédito con Aval del Estado

El Crédito con Aval del Estado (CAE) es una política implementada en el año 2006 que ha apuntado a una masificación de la ES en Chile. La implementación consiste en una licitación abierta a instituciones bancarias que pueden adjudicarse una cartera de estudiantes, esto equivale a decir que el Estado le adjudica un determinado número de créditos. Cada crédito es posible debido a que el aval del mismo es el Estado. Por lo tanto, la responsabilidad de pago no recae solamente en el beneficiario, en estricto rigor la responsabilidad de pago recae en el estudiante, el Estado y la institución de ES. El porcentaje de responsabilidad varía según los años que el alumno lleve cursado y la situación del mismo (si deserta o si egresa).

Debido a las características del sistema de ES en Chile, un alumno puede entrar a tres tipos de instituciones: Universidad, Instituto Profesional y Centro de Formación Técnica. En cada uno de este tipo de instituciones se puede hacer uso del CAE, existiendo diferencias en el monto financiado y en los requisitos. Para el caso de las Universidades se exige un puntaje mínimo de 475 puntos ponderados (de un máximo de 850 puntos) en las secciones de Matemática y Lenguaje de la Prueba de Selección Universitaria (PSU).

Para los Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica también se puede otorgar si el estudiante obtuvo una nota promedio de la enseñanza media igual o superior a 5,27 (de un máximo de 7,0).

La elegibilidad se fundamenta en un contexto socioeconómico y requisitos académicos, vale decir, el postulante debía pertenecer, en un comienzo, a los primeros tres quintiles socioeconómicos (posteriormente esto se fue relajando), además de obtener más de 475 puntos (máximo posible de 850 puntos) en la PSU y más de un 5,3 (nota sobre un máximo de 7,0) como pro-

medio general de enseñanza media en caso de no rendirla.

En cuanto al crédito en sí este se otorga por un máximo igual a un "arancel de referencia" que estipula la Comisión Administradora del Crédito (Ingresa) y por un mínimo de USD309,52, además de existir flexibilidad para congelar estudios o cambiarse de institución o carrera bajo determinadas reglas. Además, la Comisión Ingresa es la encargada de la difusión, la promoción y la supervisión de este crédito, siendo el ente que intenta facilitar la interacción entre el beneficiario, la institución bancaria y el Estado.

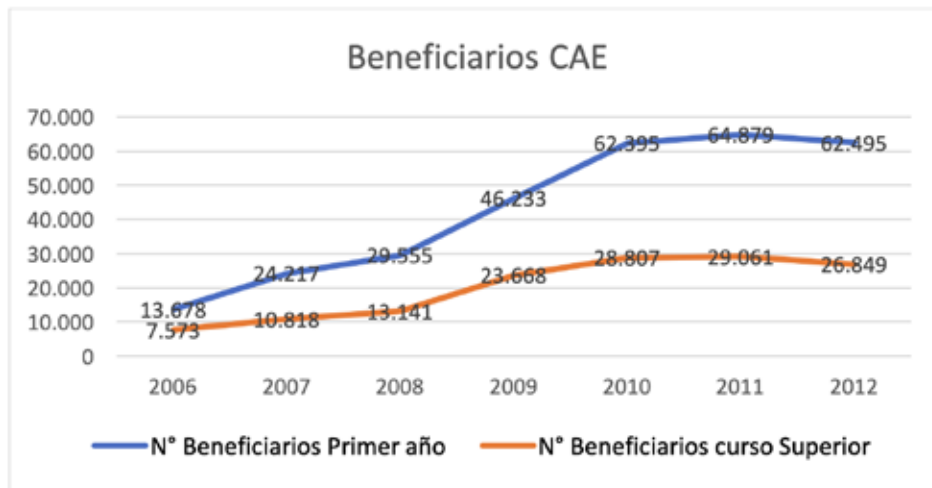


Figura 1: Cantidad de beneficiarios del CAE.

Fuente: elaboración propia con datos de Ingresa.

En términos formales el CAE ha ido aumentando desde su implementación, año 2006 hasta la actualidad, esto debido a la asignación de más recursos por parte del Estado. Tomando como referencia la cantidad de beneficiarios de primer año de ES en el 2006, se aprecia que aumentó el número en un 456,9% en el 2012, con un máximo de 474,33% en el 2011. La figura 1 muestra

cómo ha sido la trayectoria del número de beneficiarios del CAE separado entre beneficiarios que ya estaban en la ES y los que recién ingresaron. Si se desagrega esta información por dependencia educativa, se observa que el mayor impacto está en los colegios subvencionados, quienes son los que más postulan y mayor crecimiento han tenido desde el 2006 (un 275%).

Por su parte, la figura 2 muestra cómo se han comportado las postulaciones al CAE según estudiantes elegibles por dependencia del establecimiento educacional. Es decir, esta figura hace referencia a alumnos que postulan al beneficio y son elegibles dadas las condiciones que se han estipulado de antemano. La razón de que predominen los estudiantes de establecimientos subvencionados proviene del cruce entre situación socioeconómica y mérito académico.



Figura 2: Postulantes elegibles para el CAE, identificación según establecimiento educativo.

Fuente: elaboración propia con datos de Ingesa.

Estos datos muestran que la instauración de esta política tuvo impacto en la masividad del ingreso a la educación superior y que los más beneficiados por esto fueron los estudiantes provenientes del sistema municipal y el subvencionado. En esta línea de análisis, la tabla 1 refleja el porcentaje de estudiantes, según decil socioeconómico, que asiste a cada establecimiento. El decil socioeconómico es una segregación realizada con la encuesta de Caracterización Socioeconómica (Casen), en donde se separa en 10 la distribución de salarios que se aprecia en Chile (la separación es equidistante).

Tabla 1: Porcentaje de Estudiantes en cada establecimiento educativo según decil de ingreso.

Decil Autónomo Nacional										
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Municipal	56,83%	54,48%	49,35%	48,84%	46,04%	41,84%	36,41%	30,24%	20,06%	12,90%
Subvencionado	42,49%	45,05%	50,20%	50,35%	52,53%	56,45%	60,28%	63,96%	63,95%	43,67%
Particular	0,68%	0,48%	0,45%	0,82%	1,43%	1,71%	3,31%	5,79%	15,99%	43,42%

Fuente: Elaboración propia con datos Censo 2013.

Proceso de gratuidad

Durante el segundo gobierno de la presidenta Michelle Bachelet se comenzó la discusión sobre la reforma a la ES, partiendo por la discusión sobre su financiamiento y el rol que esta debiese tener en la sociedad. Dicho proceso decantó el año 2015 en una ley que propiciaba el financiamiento absoluto, matrícula y arancel, para programas impartidos en instituciones que cumplieren ciertos criterios de calidad y cumplimiento de la ley, principalmente poseer una acreditación institucional igual o superior a cuatro años y tener un esquema de propiedad que no permitiera el lucro (Araya-Castillo y Bernardo, 2017).

El proceso parte en el año 2016, solo pudiendo postular estudiantes pertenecientes a los cinco primeros deciles de ingreso autónomo (las personas que tienen ingresos correspondientes al primer 50% de la distribución de ingresos del país) y que ingresaran a Universidades que se acogieran a la ley. Es importante puntualizar que las instituciones públicas ingresaron a la gratuidad automáticamente, mientras que las privadas podían negarse. Además, es importante destacar que el financiamiento de la gratuidad es el obstáculo para adherirse a la misma, debido a que pueden existir diferencias entre el monto que el Estado establece como costo de un programa y el que la institución determina, pudiendo generar pérdidas o problemas financieros para esta última.

Para el año 2017 ingresan a la gratuidad los IP y CFT, aumentando la cobertura de estudiantes que pueden estudiar de forma gratuita en el sistema. Un total de 42 instituciones se encuentran adheridas, donde 30 de

ellas son Universidades, seis IP y seis CFT. De las Universidades, la totalidad del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) está adscrito (un total de 25 Universidades) y solo cinco instituciones privadas.

Con esto más de 290000 estudiantes pueden, potencialmente, estar en condiciones de recibir este beneficio; y en promedio un 62% de los estudiantes de las instituciones que adscriben a este beneficio podrían estar en condiciones de recibirlo. La tabla 1 resume la información sobre este proceso, ya que los datos son un promedio entre los años 2010 y 2016, debido a que la ley permite postular a estudiantes que ya están en el sistema y a aquellos que recién ingresen. El cálculo de la cantidad de estudiantes se hace sobre el porcentaje de estudiantes de los cinco primeros deciles que asisten a establecimientos municipales, subvencionados y privados, y la cantidad de estudiantes de dichos establecimientos en cada institución.

Análisis del sistema actual

Uno de los propósitos principales que se buscaba con la ley de universidades de 1980 era configurar un sistema de educación superior más competitivo (Pressacco y Carbone, 2010), y al mismo tiempo conseguir un mayor nivel de calidad en el sistema de educación superior y una gestión más eficiente de sus instituciones (Menéndez, 2014).

Lo anterior llevó a que el sector de educación superior en Chile se caracterice por un alto nivel de autonomía de las instituciones que lo componen y por una gran diversidad institucional (Reich, Machuca, López, Prieto, Music, Rodríguez-Ponce y Yutronic, 2011). En la actualidad el sector de educación superior

de Chile se caracteriza por un alto grado de participación de universidades privadas (no estatales), y porque sus instituciones de educación superior compiten por alumnos, recursos y prestigio, mientras que las políticas gubernamentales intervienen a distancia con el fin de regular determinados aspectos de este mercado (Brunner y Uribe, 2007).

Además, en Chile la educación superior se percibe como un mecanismo de ascenso socioeconómico (Simbuerger, 2011), se encuentra en una fase intermedia de masificación (Larraín y Zurita, 2008), experimenta un creciente fenómeno de mercantilización (Corvalán, Falabella y Rojas, 2011), tiene una gran diversidad institucional (Reich et al., 2011) y ocupa posiciones de liderazgo en la región (Araya-Castillo, 2015). Junto con esto, más de la mitad de los alumnos de pregrado estudian en universidades privadas no tradicionales (Corvalán, Falabella y Rojas, 2011), un grupo pequeño de universidades tradicionales se mantiene altamente selectivo (Brunner y Uribe, 2007), la mayor parte de la investigación se realiza en las universidades tradicionales (González y Schmal, 2005), y la oferta y el crecimiento de la matrícula de las universidades privadas se concentra en pocas carreras, las cuales requieren baja inversión (Corvalán, Falabella y Rojas, 2011).

Estos cambios generaron el fortalecimiento del mercado de la educación superior con diversas repercusiones positivas (Thieme et al., 2012). En efecto, en la actualidad existe gran dinamismo en la generación de la oferta de matrícula; importante inversión privada en el sistema universitario; un mayor equilibrio en la distribución territorial de la oferta (especialmente en las universi-

dades regionales, públicas y privadas); un desarrollo comparativamente más sólido de universidades públicas de tamaño mediano y pequeño; una actitud más emprendedora en las universidades públicas; una menor dependencia de recursos "inerciales", y una productividad científica comparativamente alta, en el caso de las universidades con áreas de investigación.

Esto es muy relevante para Chile, ya que es un país que ha respondido a los cambios en la economía global con un modelo de crecimiento basado en las exportaciones (López y Yadav, 2010; O'Ryan, De Miguel, Miller y Pereira, 2010), lo cual hace que a su sistema de educación superior se le presenten varios desafíos, tales como aquellos relacionados con la formación de profesionales y los niveles de investigación y desarrollo (González y Schmal, 2005).

Materiales y métodos

La presente investigación es de tipo concluyente descriptiva con corte longitudinal (Malhotra, 2004). Para el análisis del sistema educacional se sigue una metodología de análisis descriptivo, centrándose en el escenario actual del sistema y la evolución que se ha visto desde 2009 a 2016. Esto permite analizar tendencias y sacar conclusiones sobre posibles efectos causados por las políticas educativas instauradas antes de la gratuidad.

Para esto se utilizan bases de datos administrativas, que contienen descripción de las instituciones de es y la composición y características de la matrícula de las mismas. Con dicha data se pueden comparar promedios para cada grupo y variable a analizar,

permitiendo obtener conclusiones sobre diferencias, tendencias y posibles hechos que están ocurriendo, además de brindar recomendaciones de política frente a ellos.

Se parte utilizando una base administrativa de oferta académica para el período 2010-2016 del Sistema de Información de Educación Superior (SIES). Ocupando esta base se extrae solamente la información de pregrado y se ocupa el código de carrera para poder realizar la unión con las otras bases a ocupar; con esta base se obtiene información sobre la acreditación de cada carrera (si lo está o no), el arancel de referencia y la duración de la misma.

Estas bases se unen según el código de cada carrera, dejando solo las observaciones que presentan todos los datos requeridos para el estudio. Lo anterior implica la pérdida de algunas observaciones, que no son significativas para el estudio de manera cualitativa o cuantitativa, debido a que no contienen todos los datos solicitados, sea por la desaparición de la institución en algún instante o por la no presencia de datos debido al no reporte.

La base central para esta investigación es la de matrícula en el sistema, la cual tiene 127 853 observaciones repartidas entre los años 2007 y 2016. Luego de juntar las bases quedaron 98.609 observaciones repartidas entre los años 2009 a 2016, teniendo cada año una representación de un 12% aproximadamente. Esto implica la pérdida de dos años de observaciones que significa perder 19 999 observaciones, lo cual equivale a un 15,64% del total. Finalmente se trabajó con

el período entre 2009 y 2016, en el cual se tiene una pérdida de 9 245 observaciones, que representan un 7,23% de la base inicial y un 8,57% del total posible, esto es contando las observaciones entre los años 2009 y 2016 de la base inicial.

Resultados y discusión

Matrícula y género

A partir de la política crediticia instaurada en el año 2006, la matrícula de la ES ha ido aumentando exponencialmente, indicando que la finalidad del CAE se ha cumplido. En la figura 3 se aprecia la evolución de la matrícula desde el año 2009 al 2016 y su descomposición por género. Se observa que en los CFT, IP y UP se ha notado un crecimiento notorio en la cantidad de estudiantes matriculados, mientras que en las UPCR y UECR este crecimiento ha sido menos intenso.

Adicionalmente se aprecia que no existe una diferencia marcada en la matrícula por género, salvo en las UP en donde la matrícula femenina es mayor. Esto se contrapone con la sensación de que la mayoría de los titulados y trabajadores son de género masculino, o indicaría que las mujeres tienen una tasa de deserción agregada mayor que los hombres. Es importante notar que las implicancias de este dato son relevantes en función de la participación laboral de las mujeres y la diferencia en la brecha salarial entre hombres y mujeres. Para el año 2011 la participación laboral femenina ascendió a un 43% y la brecha salarial estaba por sobre un 70% (INE, 2015).

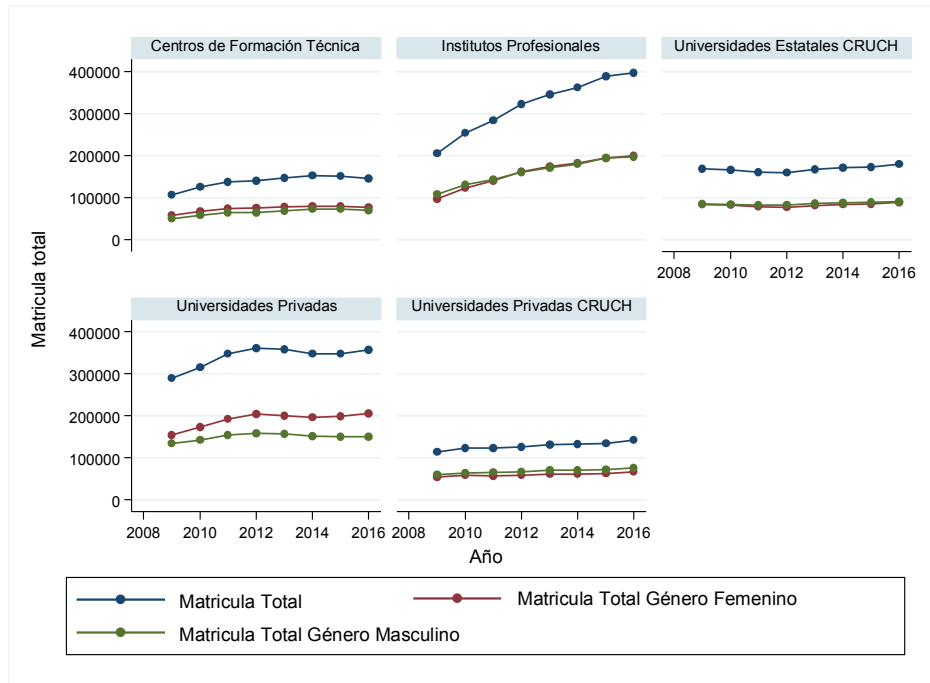


Figura 3: Total de Matriculados según Institución, segregación por género.

Fuente: Elaboración propia a partir de base publicada en www.mifuturo.cl

Lo anterior da indicios para pensar que el número de mujeres que ingresen al mercado laboral crecerá en el corto plazo, debido a que la cantidad de mujeres que se incorporan a la ES es similar al de hombres. Lo anterior pudiese forzar a un aumento salarial, siempre y cuando exista una contraparte que necesite de su trabajo, ya que si las vacantes en su mayoría se llenan con hombres, no existe razón para que la brecha disminuya fuertemente; pero si, por el contrario, existe una necesidad de contratar a más mujeres la brecha debiese decaer.

Desde una perspectiva de desarrollo y de educación es importante que las mujeres terminen su formación terciaria y logren trabajos mejor remunerados, lo cual aumenta el ingreso laboral de los hogares y con ello

la capacidad de consumo, ahorro, etc. Además, la evidencia internacional muestra que madres más educadas tienden a potenciar la educación de sus hijos (e.g., Gómez, 2016; Harding, Morris y Hughes, 2015; Carneiro, Meghir y Parrey, 2013).

Adicionalmente se puede ver que un aumento general de la participación puede producir una mejora en los niveles productivos y de formación de capital, generando que el país sea más competitivo (Romer, 1986; Romer, 1990). Lo anterior suponiendo que el aumento de la participación va de la mano de una mejora en la calidad educativa, o al menos que esto no empeore, y que dicha educación potencia las diferentes habilidades que los sectores productivos del país necesitan (Sasso y Ritzen, 2016).

Establecimiento escolar

Al analizar la descomposición de la matrícula según el tipo de establecimiento educativo del cual provienen los estudiantes (figura 4), se observa que la mayoría viene de establecimientos subvencionados y la minoría de establecimientos particulares pagados.

El ingreso a la ES está sesgado, por cuanto estas diferencias se deben a un efecto nominal, ya que existen más personas en establecimientos subvencionados y municipales que en privados. Para el año 2012 los establecimientos municipales tenían 1 199 913 estudiantes, los establecimientos

subvencionados 1 518 514 estudiantes y los particulares pagados 223 431 estudiantes.

A pesar de lo anterior, es interesante ver como en los CFT e IP la cantidad de estudiantes provenientes de establecimientos particulares pagados es marginal, mientras que en el único tipo de institución donde tienen una participación significativa (similar o igual a establecimientos municipales) son en las UP y UPCR. Al igual que lo visto en la figura 2, la mayor cantidad de estudiantes que están ingresado a la ES provienen del sistema particular subvencionado, y nominalmente más estudiantes de esta proveniencia están en IP y UP.

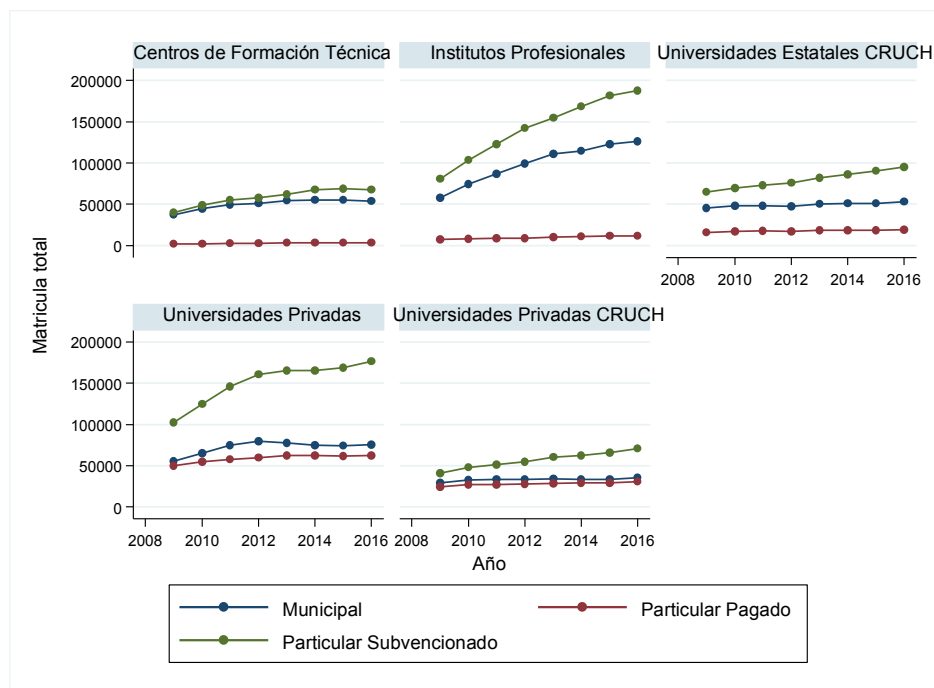


Figura 4: Total de Matriculados según Institución, segregación por tipo de Establecimiento escolar

Fuente: Elaboración propia a partir de base publicada en www.mifuturo.cl

Se observa que la mayoría de los estudiantes no provienen de establecimientos particulares pagados, sino que lo hacen de particulares subvencionados. Si se toma en consideración la importancia de las redes y la determinación que tiene el establecimiento escolar en el posicionamiento laboral y los ingresos (Zimmerman, 2016), entonces se puede inferir que el mismo constituye una barrera a la movilidad social. Asimismo, si se tienen en cuenta los posibles efectos negativos que tiene el CAE en la retribución laboral de los beneficiados (Rau, Rojas y Urzúa, 2013), entonces tenemos un panorama bastante “oscuro” para la mayoría de los estudiantes.

El mayor problema tiene relación con la movilidad social, ya que, si bien es cierto que a la ES están ingresando estudiantes de establecimientos y situaciones “vulnerables”, no se está apreciando una retribución ni una mejoría de la situación por educarse. Lo anterior aumenta si se considera que el CAE provocó un aumento en la matrícula total y, por lo tanto, un aumento de profesionales en

el mercado laboral, hecho que puede llevar a aumentar la baja en los salarios y a generar problemas de movilidad social.

Acreditación

Si se utiliza como criterio la acreditación de la institución, diferenciando por si está o no acreditada, se puede identificar la cantidad de estudiantes que se matriculan en una u otra. En la tabla 2 se muestra el número de instituciones de ES acreditadas al año 2016 y diferenciadas según la cantidad de años de acreditación. Se aprecia que un 46% de las instituciones no se encuentran acreditadas, y que la mayoría de las acreditadas están entre los tres y cinco años de acreditación. Si se agregan las instituciones que tienen dos años de acreditación a las no acreditadas, pensando que dos años es el mínimo visto en el sistema e involucra un grado mínimo de verificación de calidad, se obtiene que más del 50% de las instituciones del sistema de ES se encuentran en un estado mínimo o por debajo de los estándares de calidad impuestos por la CNA.

Tabla 2: Número de Instituciones de Educación Superior acreditadas según tipo de Institución en el año 2016

Cantidad de Instituciones Acreditadas según tipo de Institución					
Acreditación	Institución				
	CFT	IP	UECRUCH	UPCRUCH	UP
0	34	23	0	0	12
2	2	4	0	0	3
3	7	8	3	0	6
4	1	4	5	2	5
5	2	1	6	3	7
6	3	1	1	3	0
7	0	1	1	1	0

Fuente: Elaboración propia con datos CNED.

Para ver qué sucede con la matrícula, la figura 5 muestra esa situación a nivel agregado. Se observa que una mayor parte de los estudiantes se encuentran matriculados en instituciones acreditadas, que las mayores diferencias en matrícula se presentan en los IP y UP, y que la mayoría de instituciones no acreditadas son CFT. Nominalmente, para el año 2016, 34 CFT no se encontraban acreditados lo que representa un 69,39% del total existente; para el caso de los IP el número asciende a 24 lo que representa un 54,76% del total; y para las Universidades se obtiene que las pertenecientes al CRUCH se encuentran en su totalidad acreditadas, mientras que en las privadas son 12 las que

no poseen acreditación, lo cual representa un 36,36% del total.

Esto demuestra que, aunque el número de instituciones que no tienen acreditación es alto, su representación en la matrícula es muy baja para las Universidades e IP, pero que en el caso de los CFT esto es más significativo. Si se desagrega esta información según el establecimiento de origen, se concluye que los estudiantes más expuestos a instituciones no acreditadas son los que provienen de establecimientos municipales y particulares subvencionados, los cuales mayormente cursan sus estudios superiores en CFT, IP y UP.

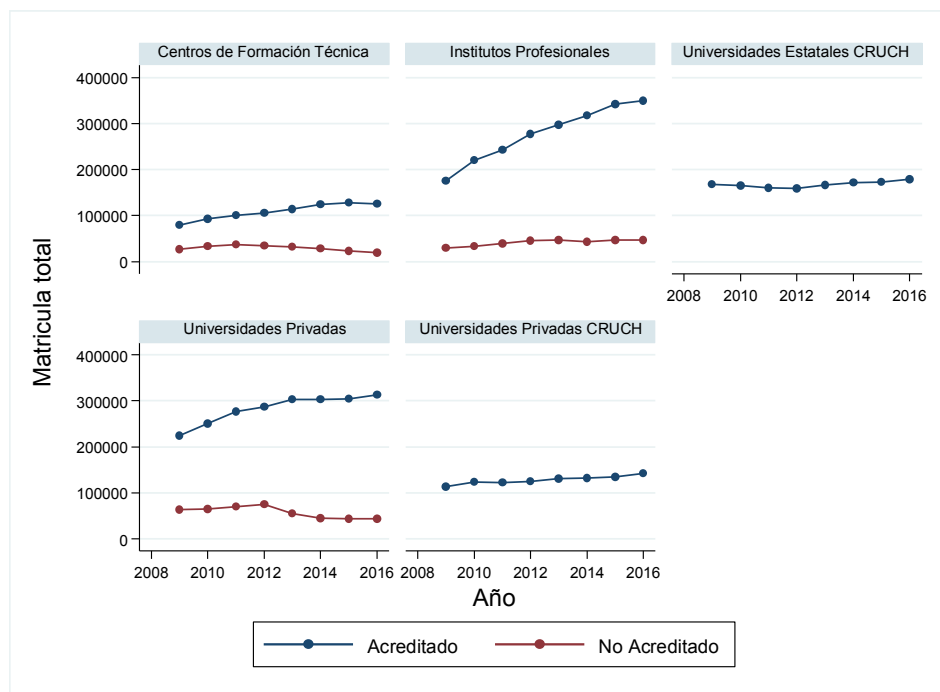


Figura 5: Matrícula total según institución, segregación según acreditación

Fuente: Elaboración propia a partir de base publicada en www.mifuturo.cl

Adicionalmente, en la figura 6 se realiza una comparación usando la acreditación de cada institución como insumo, y con esto se calcula el promedio de años de acreditación por grupo examinado. Dado que la acreditación es un dato a noviembre del 2016, lo que se hace es ver si la incorporación de instituciones a cada categoría pudiese tener un efecto significativo en el promedio. Se observa claramente que la acreditación aumenta a medida que se incrementa la complejidad de la institución, vale decir que los CFT tienen menos años de acreditación que los IP y estos menos que las Universidades.

Dentro de las Universidades las que más años promedio de acreditación tienen son las pertenecientes al CRUCH. Las Universidades que "mejor" indicador tienen son las UPCR, las cuales son administradas por organizaciones privadas y pueden tener un régimen interno distinto a las UECR. Es este régimen interno el que pudiese explicar dicha diferencia, sumado a que las UECR agrupan a las Universidades regionales nacidas de las sedes existentes después de la reforma de 1980, que muchas veces no pueden sostener estándares de certificación similares a las Universidades más antiguas.

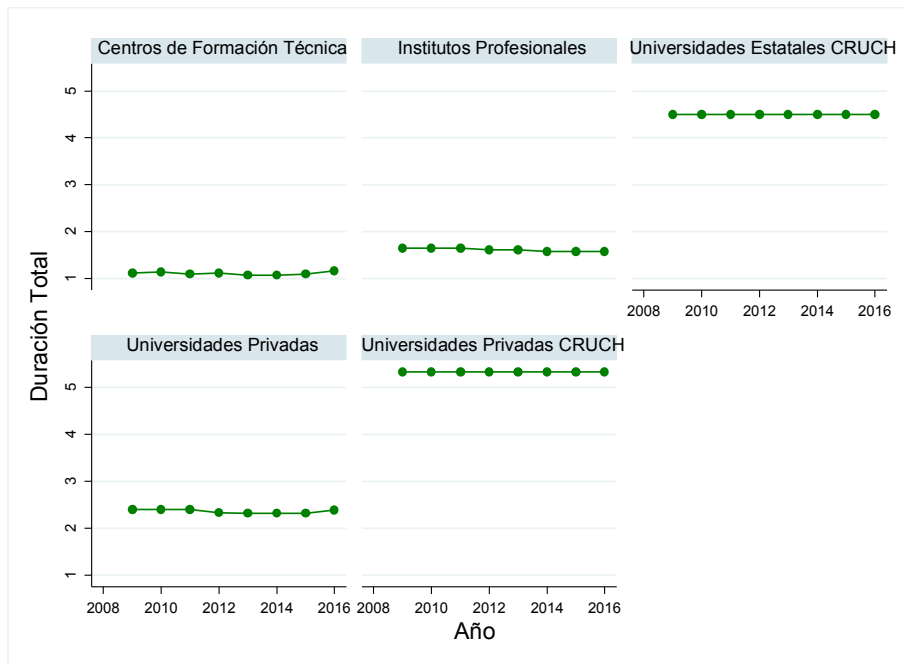


Figura 6: Años de acreditación promedio según tipo de Institución

Fuente: Elaboración propia a partir de base publicada en www.mifuturo.cl

Por su parte, en la figura 7 se aprecia la cantidad de estudiantes matriculados en cada tipo de institución según los años de acreditación. Se observa que los años de acreditación son un determinante para el ingreso en el caso de las Universidades, en donde la mayoría de los estudiantes asisten a instituciones acreditadas por cinco años o más. Para los CFT e IP el análisis varía, ya que la mayoría de los estudiantes asisten a instituciones con tres años de acreditación; pero también se aprecia que una cantidad importante de estudiantes asiste a instituciones acreditadas por seis años (CFT) y cinco años (IP).

Es interesante ver la cantidad de estudiantes que asisten a instituciones no acreditadas, lo cual se refleja en los CFT, IP y UP, por cuanto a partir del año 2012 se aprecia una baja en la cantidad de estudiantes que asisten a dichas

instituciones. La tendencia que se observa es que aumenta la cantidad de estudiantes en instituciones con alta acreditación (cinco años o más) y que baja la cantidad de matrícula en instituciones no acreditadas. Para las Universidades del CRUCH la cantidad de matrícula se mantiene constante durante el periodo y el mayor aumento se evidencia en los IP.

Una posible explicación es la existencia de una segmentación conductual en los estudiantes, basada en el "beneficio buscado". Esto implica que hay estudiantes que, al buscar diferentes objetivos, se segmentan en diferentes instituciones. Por ejemplo, algunos pudieran buscar prestigio e intentan ingresar a las instituciones de mayores redes y posicionamiento, en tanto que otros pudieran buscar calidad e ingresan a instituciones con mayores años de acreditación, etc.

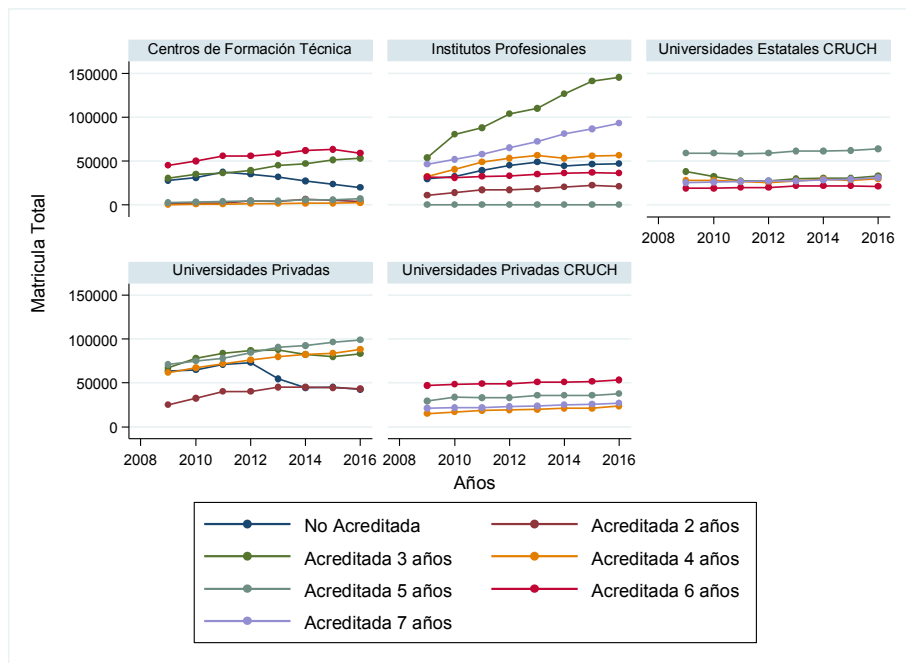


Figura 7: Cantidad de estudiantes en instituciones de educación superior según años de acreditación

Fuente: Elaboración propia a partir de base publicada en www.mifuturo.cl

Usando la acreditación como aproximación de calidad se pueden determinar dos situaciones. En primer lugar, que el número de instituciones que no cumplen con los criterios establecidos por la CNA o que lo hacen de forma mínima, representan la mitad del total de las vigentes, hecho que pudiese explicarse por el proceso mismo establecido.

El proceso o camino para lograr la acreditación institucional comienza por obtener la autonomía que permite emitir títulos y grados académicos reconocidos por el Estado. Luego de esto se comienza la preparación para el proceso de acreditación institucional, el cual puede durar más de un año, debido a la carga laboral que tiene la misma CNA, único ente facultado para realizarla. Esto es un hecho relevante, por cuanto solo estudiantes matriculados en instituciones acreditadas pueden acceder a beneficios como el CAE o la gratuidad, por lo tanto, existe un incentivo a matricularse en ellas y, con esto, que las instituciones inviertan recursos y esfuerzos en lograr la acreditación.

Como segundo hecho constatado, la mayor parte de la matrícula está en instituciones acreditadas, principalmente en instituciones con cinco años o más de acreditación, lo que demuestra que pueden estar sucediendo dos hechos de forma separada o conjunta: 1) El hecho de estar acreditado permite la expansión de una institución, generando que aumente su demanda en particular y también la general; y 2) Los estudiantes tienen un sesgo hacia las instituciones acreditadas, generando que tengan una sobredemanda y vean como una oportunidad ampliar su oferta.

Previamente se puntualizó que el CAE solo puede ejecutarse en instituciones acredita-

das, lo que favorece la existencia del hecho 2, generando el sesgo, pero también pudiese generar el hecho 1, pues la organización tiene la racionalidad para anticiparse al posible aumento de la demanda particular y tener un plan estratégico para aumentar su oferta. Para la gratuidad es posible que se genere este efecto, pues existe un conflicto entre el valor estipulado por el Estado y por la institución, además de existir un control sobre el aumento de la matrícula para las instituciones acogidas a esta ley.

Es importante destacar que los estudiantes tienen incentivos para ver la información de las instituciones y las consecuencias que implica ingresar en ellas (Hastings, Neilson, Ramirez y Zimmerman, 2016). Esto nos habla de las expectativas que tienen los estudiantes al momento de decidir en qué tipo de institución ingresar, y que dicha decisión puede estar determinada por el financiamiento, y por lo mismo puede existir un sesgo hacia aquellas que poseen una acreditación alta o suficiente para acceder a los beneficios financieros. Esta situación es relevante, por cuanto la evidencia muestra que una mayor disponibilidad de información sobre el acceso y el financiamiento de la ES puede afectar el comportamiento y la decisión de escolaridad (Dinkelman y Martínez, 2014; Giolito, Cáceres-Delpiano y Castillo, 2015).

Duración de estudios

La duración de cada programa varía según la institución, área del saber e incluso clasificación (CFT, IP o U), pero el cálculo del promedio por cada una de las clasificaciones pudiese ser una aproximación de eficiencia. Se estima que una carrera técnica de nivel superior, impartida por un CFT debiese durar

cuatro semestres, las carreras profesionales impartidas por IP ocho semestres y las impartidas por Universidades diez semestres (hay casos excepcionales como algunas ingenierías y medicina).

La figura 8 muestra la duración total promedio por subclasificación, esto equivale a la duración de los estudios más la duración de la titulación cuantificado en semestres. Se puede apreciar que en los CFT la duración promedio es menor que en cualquier

otra institución, luego vienen los IP y finalmente las Universidades. Sin embargo, es interesante apreciar que, según la estimación antes descrita, solo los CFT tienen una duración promedio mayor a la esperada. La explicación de esto es que para el cálculo del promedio se utilizaron no solo las carreras de pregrado modalidad diurna, sino también vespertina y on-line, lo cual puede llevar el promedio a la baja, pero evidencia una posible diferenciación que pudiese generar algunas distorsiones.

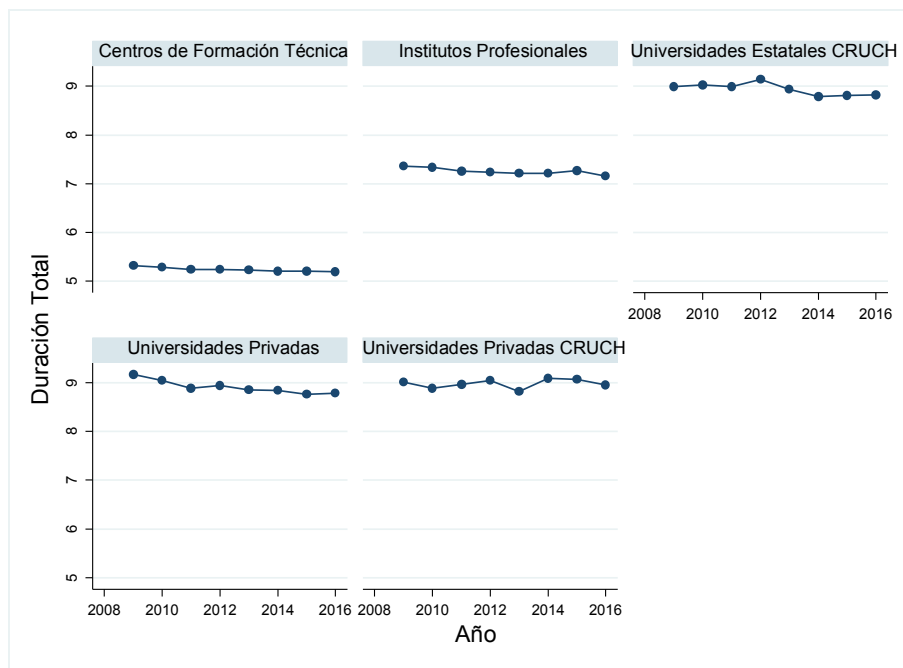


Figura 8: Duración promedio de un programa según institución

Fuente: Elaboración propia a partir de base publicada en www.mifuturo.cl

La distorsión que pudiesen causar los diferentes programas o la modalidad en que estos se imparten, dependerá de la diferenciación que realice la institución y el mercado mismo. Si el mercado no es capaz de diferenciar entre dos personas que estudiaron en distinta modalidad quiere decir que existen dos factores en acción: 1) existen personas que, frente a distintos plazos académicos, tienen igual rendimiento en el mercado laboral; y 2) existe incentivo a estudiar una menor cantidad de tiempo, o en un tiempo que permita compatibilizar los estudios con la participación en el mercado laboral.

El primer efecto pudiese implicar que existen habilidades, u otro hecho/cualidad, que genera una diferenciación en los procesos de adquisición de conocimiento, lo cual significaría que el efecto 2 no estaría activo. Pero si el segundo efecto se presentara, se debiese ver que la matrícula en ciertos programas varía, en particular en los programas diurnos, hecho que no se aprecia. Lo que se observa es una diferenciación dada por la edad, ya que personas de mayor edad tienden a buscar programas distintos al diurno, potenciando sus habilidades o intentando obtener su primera carrera y mejorar su retorno laboral. Si el mercado diferencia las distintas modalidades se tendría que apreciar que el retorno es diferente, y, por ende, el programa con menor retorno tendería a desaparecer, hecho que tampoco se observa.

Costos de estudios

Al momento de analizar los costos asociados a los estudios en ES se realizan algunas distinciones. Primero se considera únicamente el costo de incorporación (matrícula) y el de titulación, entendiéndose que el primero es una barrera de entrada y el segundo puede interpretarse como un "impuesto" a titularse, debido a que se cobra por la "burocracia" necesaria para la entrega del título y acreditación de los estudios.

La figura 9 muestra este panorama, evidenciando que en las Universidades pertenecientes al CRUCH ambos costos son similares y de los más bajos del sistema, en tanto que los más altos pertenecen a las UP. Es interesante ver cómo, a pesar de que se piensa

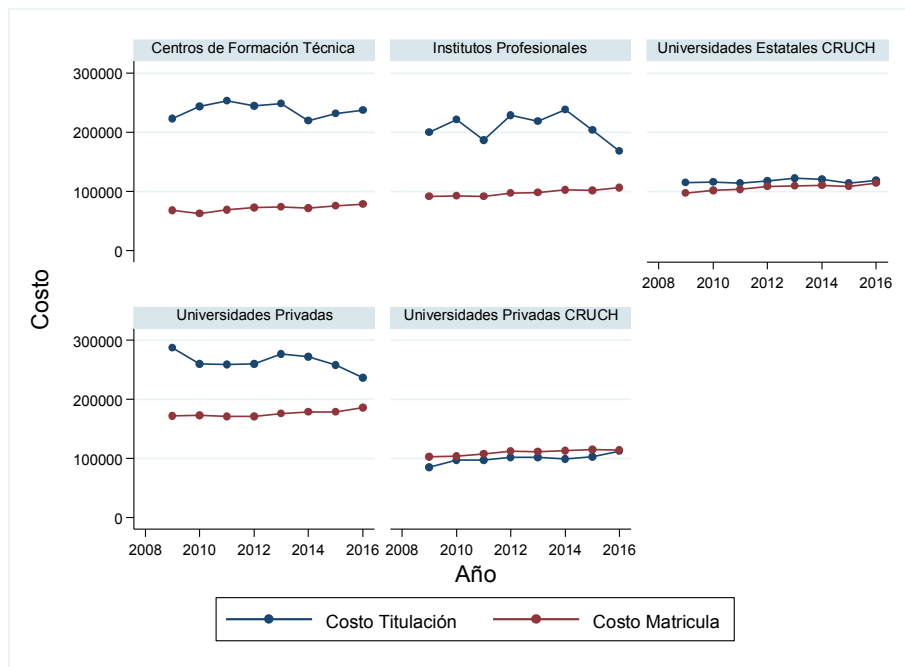


Figura 9: Costo promedio de matrícula y titulación por institución

Fuente: Elaboración propia a partir de base publicada en www.mifuturo.cl

que los CFT e IP buscan una formación académica vinculada a sectores socioeconómicos más bajos, sus costos de matrícula y titulación son más altos que en las UECR y UPCR.

Contrastando los costos de "entrada" y "salida" de cada tipo de institución con los análisis de acreditación evidenciados anteriormente se puede tener una información más detallada sobre las diferencias existentes y el real significado de los valores vistos anteriormente. Para la matrícula se observa que las instituciones acreditadas tienen un costo mayor que las no acreditadas, pero que para la titulación sucede lo contrario.

Es interesante hacer notar que en los CFT e IP la diferencia es "poca". En el caso de los IP la diferencia para el costo de la matrícula es casi mínima, pero en las UP la diferencia

es notoria, lo cual pudiese ser una evidencia de la competencia que existe en dicho espacio, por cuanto instituciones no acreditadas bajan la barrera de entrada para atraer a los nuevos estudiantes, pero aumentan el costo de "salida" para compensar.

Mirar el costo de arancel es importante, pues es el precio explícito que se le otorga a un determinado proceso de estudios o grado académico. Por lo tanto, se vincula el análisis con la aproximación de calidad realizada para verificar si existe una conexión entre ambos elementos. La Figura 10 muestra esta situación, y permite verificar las siguientes situaciones: 1) el arancel promedio aumenta a medida que aumenta la complejidad de la institución; y 2) existe una diferencia entre instituciones acreditadas y las que no lo están.

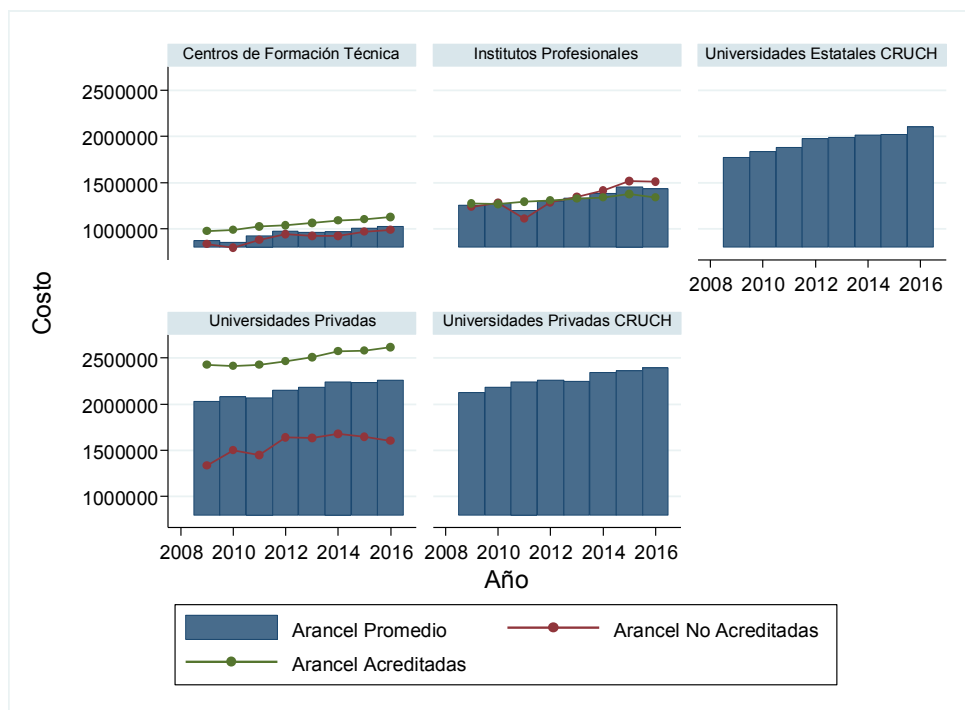


Figura 10: Costo promedio de arancel según institución

Fuente: Elaboración propia a partir de base publicada en www.mifuturo.cl

Si las instituciones no son sustitutos perfectos, y existe una diferenciación entre los cinco grupos analizados, se tendría una explicación del porque los precios de arancel son tan distintos. Si se incorpora una connotación sociocultural que apunta a una mayor valoración de los estudios universitarios, entonces es posible explicar el aumento de diferencia entre dicha categoría y las otras, e inclusive fundamentar la diferencia entre los IP y CFT.

Lo anterior es de utilidad para diferenciar la enorme diferencia existente entre categorías, donde lo más llamativo es la enorme diferencia entre UP acreditadas y las que no lo están, la cual asciende a USD1 548 aproximadamente, monto que es un 40% del arancel de las instituciones acreditadas. Si se sigue el análisis anterior, sin ahondar más en los costos de una y otra, se podría sostener que la calidad asociada a la acreditación implica una diferencia del 40% de sus costos, pero al contrastar con CFT e IP se aprecia que no se mantiene dicha diferencia, lo que induce a pensar que hay un aumento en precio asociado a intangibles como lo son el prestigio, el posicionamiento, la imagen, las redes, etc. Si dichos intangibles tienen un retorno en la ganancia esperada de las instituciones acreditadas, entonces existe una justificación teórica, aun cuando intervengan de igual manera temáticas de equidad.

Conclusión

El sistema de Educación Superior en Chile ha vivido un proceso de cambios en su forma y fondo a partir de 1980, lo cual ha llevado a un aumento en la cantidad de estudiantes y en las opciones que cada uno de ellos tiene para perfeccionarse, tanto en progra-

mas como en instituciones. Evidentemente, este hecho puede implicar un aumento del capital humano disponible, pero también un aumento del potencial tecnológico (innovación y desarrollo), debido a la mayor disposición de profesionales para profundizar en dichas labores.

La conformación actual de la matrícula muestra que existen diversas distorsiones y virtudes que se deben tener en consideración. Existen más mujeres que hombres ingresando al sistema, pero su participación laboral es bastante menor a la de los hombres y baja en comparación a otros países del continente. Esto llama la atención en posibles causas de abandono o no finalización de los programas y, en el caso del mercado laboral propiamente, la existencia de capital humano sin uso. Generar un cambio en esto puede aportar a aumentar el ingreso de los hogares, mejorar indicadores educativos de los infantes y potenciar el rol de la mujer en la sociedad, entre otros.

La segregación escolar previa también puede causar problemas, por cuanto las determinantes socioeconómicas y su influencia en el tipo de establecimiento al que se asiste (Municipal, Subvencionado o Privado) favorecen el ingreso a instituciones que parecieren tener un mayor grado de calidad, o al menos lo certifican según su acreditación. Esto es un conflicto social, pues profundiza una segmentación social que no aporta a la movilidad.

Los mismos indicadores de calidad (acreditación) pueden servir para apreciar diferencias entre instituciones, desde la matrícula y una potencial utilización para incrementarla hasta su utilización para afectar los costos asociados a un programa

(arancel, matrícula y titulación). Se puede notar que la acreditación termina siendo un diferenciador esencial entre instituciones.

Finalmente, es posible identificar la creciente necesidad de aumentar la fiscalización y la supervisión desde un organismo central en el sistema, principalmente, por las diferencias existentes entre instituciones acreditadas y las que no lo están. Este hecho puede inducir a problemas de "aprovechamiento" de dicha cualidad, más aún cuando no existe una estandarización clara e instituciones que no se han presentado al proceso. Es necesario estandarizar más los plazos y procesos, además de mantener una constante supervigilancia sobre los elementos abordados en este trabajo, especialmente para no caer en los problemas expuestos y aprovechar las virtudes asociadas al aumento del capital humano, la formación de innovación y tecnología, y los efectos que puede tener sobre la competitividad de las empresas y los ingresos personales y nacionales.

Referencias

- Araya-Castillo, L. (2015). Dinámica competitiva de las universidades en Chile y la necesidad de potenciar el mercado de educación a distancia. *Revista Aposta Digital*, 64, 1-30.
- Araya-Castillo, L., y Bernardo, M. (2017). Grupos estratégicos y dinámica competitiva de la Educación Superior en Chile. *Multidisciplinary Business Review*, MBR, 10(1), 1-12.
- Araya-Castillo, L., y Pedreros-Gajardo, M. (2014). Grupos estratégicos en sector de educación superior. *Revista Venezolana de Gerencia*, 19(65), 92-115.
- Bernasconi, A., y Rojas, F. (2004). *Informe Sobre la Educación Superior en Chile: 1980-2003*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Brunner, J. (1986). *Informe sobre la educación superior en Chile*. Santiago: Flacso.
- Brunner, J. J., y Uribe, D. (2007). *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la Educación Superior*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Carneiro, P., Meghir, C., y Parrey, M. (2013). Maternal education, home environments and the development of children and adolescents. *Journal of the European Economic Association*, 11, 123-160.
- Corvalán, J., Falabella, A., y Rojas, M. (2011). El doctorado en educación: un ejemplo de la desregulación en el campo de la educación superior en Chile. *Calidad en educación*, 34, 15-42.
- Dinkelman, T., y Martínez, A. C. (2014). Investing in schooling in Chile: the role of information about financial aid for higher education. *Review of Economics and Statistics*, 96(2), 244-257.
- 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*, 55(3), 269-284.
- García-Guadilla, C. (2007). Funding higher education in Latin America. *Sociologias*, 9(17), 50-101.

- Giolito, E., Cáceres-Delpiano, J., y Castillo, S. (2015). Early impacts of college aid. *IZA Discussion Paper* n.º 9238.
- Gómez, C. J. (2016). Exploring intergenerational effects of education: a mixed-methods approach to understanding mothers' educational pursuits and their young children's development. (Doctoral dissertation, Harvard Graduate School of Education).
- González, Ó., y Schmal, R. (2005). Descripción del sistema universitario de Colombia y de Chile: una relación comparativa. *Cuadernos de Administración*, 18(30), 221-240.
- Harding, J. F., Morris, P. A., y Hughes, D. (2015). The relationship between maternal education and children's academic outcomes: a theoretical framework. *Journal of Marriage and Family*, 77(1), 60-76.
- Hastings, J. S., Neilson, C. A., Ramirez, A., y Zimmerman, S. D. (2016). (Un)informed college and major choice: Evidence from linked survey and administrative data. *Economics of Education Review*, 51, 136-151.
- INE. (2015). *Mujeres en Chile y mercado del trabajo: Participación laboral femenina y brechas salariales*. Santiago de Chile: autor.
- Larraín, C., y Zurita, S. (2008). The new student loan system in Chile's higher education. *Higher Education*, 55(6), 683-702.
- López, R., y Yadav, N. (2010). Imports of intermediate inputs and spillover effects: evidence from Chilean plants. *Journal of Development Studies*, 46(8), 1385-1403.
- Malhotra, N. (2004). *Investigación de Mercados* (4.ª Edición). México: Pearson Educación.
- Menéndez, J. (2014). Educación Superior en Chile: ¿Fin de un ciclo de expansión para las universidades? *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 5(5), 134-148.
- Mineduc. (s. f.). *Mi Futuro*. Recuperado de <http://www.mifuturo.cl/index.php/bases-de-datos/oferta-academica>
- Mineduc. (s. f.). *Mi Futuro*. Recuperado de <http://www.mifuturo.cl/index.php/servicio-de-informacion-de-educacion-superior/listado-de-instituciones-vigentes-2015>
- Mineduc. (s. f.). *Mi Futuro*. Recuperado de <http://www.mifuturo.cl/index.php/bases-de-datos/matriculados>
- O'Ryan, R., De Miguel, C., Miller, S., y Pereira, M. (2010). The socioeconomic and environmental effects of free trade agreements: a dynamic CGE analysis for Chile. *Environment and Development Economics*, 16(3), 305-332.
- Pressacco, C., y Carbone, R. (2010). Educación superior en Chile: tensiones y actores relevantes en torno al eje calidad-equidad. *Papel Político*, 15(2), 537-570.
- Rau, T., Rojas, E., y Urzúa, S. (2013). Loans for Higher Education: does the dream come true. *NBER Working Paper Series*, Working Paper, n.º 19138.
- Reich, R., Machuca, F., López, D., Prieto, J., Music, J., Rodríguez-Ponce, E., y Yutronic, J. (2011). Bases y desafíos de la

aplicación de convenios de desempeño en la educación superior de Chile. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 19(1), 8-18.

Reyes, C. y Rosso, P. P. (2012). *Una nueva clasificación de las universidades chilenas*. Manuscrito inédito, Red Universitaria Cruz del Sur. Santiago, Chile.

Romer, P. M. (1986). Increasing returns and long-run growth. *Journal of Political Economy*, 94(5), 1002-1037.

Romer, P. M. (1990). Endogenous technological change. *Journal of Political Economy*, 98(5), S71-S102.

Sasso, S., y Ritzen, J. (2016). Sectoral cognitive skills, R&D, and productivity: a cross-country cross-sector analysis. *IZA Discussion Paper Series*, n.º 10457.

Senthilkumar, N., y Arulraj, A. (2011). SQM-HEI-determination of service quality measurement of higher education in

India. *Journal of Modelling in Management*, 6(1), 60-78.

Simbuerger, E. (2011). Desplazándose por la ciudad: discursos visuales de movilidad ascendente en la publicidad universitaria dentro del transporte público de Santiago. En J. J. Brunner y C. Peña (Eds.), *El conflicto de las universidades: Entre lo público y lo privado*. Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

Solon, G., Elsby, M., y Shin D. (2013). Wage adjustment in the great recession. *NBER Working Paper*, n.º 19478.

Thieme, C., Araya-Castillo, L., y Olavarrieta, S. (2012). Grupos estratégicos de universidades y su relación con el desempeño: el caso de Chile. *Innovar*, 22(43), 105-116.

Zimmerman, S. D. (2016). Making the one percent: the role of elite universities and elite peers. *NBER Working Paper*, Working Paper 19241.

